

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jak může základní škola motivovat žáky druhého stupně základní školy ke
čtení?

How can secondary schools motivate their pupils to read?

Kateřina Svobodová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)
Studijní obor: Biologie, geologie a environmentalistika se zaměřením na vzdělávání — Výchova
ke zdraví se zaměřením na vzdělávání (B BI-VZ)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Jak může základní škola motivovat žáky druhého stupně základní školy ke čtení?* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 4. 2019

Děkuji mé rodině a mému příteli za trpělivost a lásku, která mi od nich byla celou dobu poskytována, děkuji žákům nejmenované základní a Montessori školy za jejich účast na velice podnětných rozhovorech, které posloužily vzniku této práce a v poslední řadě, na nejdůležitějším místě, patří obrovské „děkuji“ vedoucí mé bakalářské práce, Veronice Laufkové, za cenné rady a připomínky při zpracování práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou motivace žáků druhého stupně ke čtení. V teoretické části jsou pojmy čtenářství a čtenářská gramotnost podrobněji definovány. Na pojem čtenářská gramotnost je nahlíženo pohledem současných výzkumů, a to jak zahraničních, tak tuzemských. Práce se dále zabývá rolí rodiny v rozvoji čtenářství, možnostmi, kterými lze rozvíjet čtenářství v současné základní škole a tuzemskými projekty, které mohou žáka druhého stupně motivovat ke čtení. Praktická část bakalářské práce mapuje svět čtenáře na druhém stupni a odpovídá na výzkumné otázky, které jsou zaměřeny na problematiku motivace žáka druhého stupně ke čtení; prostředky, kterými může škola a učitelé žáka druhého stupně ke čtení motivovat; jaké jsou konkurenty čtenářských zájmů pubescentů a v poslední řadě prostředky, kterými žáka u čtení udržet. Sběr dat je proveden prostřednictvím předvýzkumu (dotazníkového šetření), ve kterém se podařilo zmapovat čtenářské zájmy žáků pro následné vytvoření otázek pro vedení ohniskových rozhovorů s druhostupňovými žáky základní a Montessori školy. Při zpracování výsledků vyšlo najevo, že škola a učitelé mohou motivovat žáky ke čtení hlavně prostřednictvím čtenářských dílen, projekty podporující zájmy čtení žáka, přítomností školní knihovny a volbou vhodné knihy. Zájem žáka u čtení škola udrží opět prostřednictvím čtenářských dílen a také tím, že nebude žáky do čtení nutit a vytvoří pro ně bezpečné prostředí, ve kterém se žáci nebudou stydět o knihách mluvit a mezi sebou si je doporučovat. Mezi konkurenty ve čtenářském světě pak žáci zařadili například to, že na čtení nemají čas z důvodu celé řady mimoškolních aktivit, nebo je naopak kniha nebaví, popřípadě jsou schopni prioritizovat, a kniha pro ně není na prvním místě. Zároveň jsou si žáci vědomi toho, že pokud oni sami nebudou chtít číst, tak je nikdo nedonutí, zájem o knihu a o čtenářský svět musí plynout od nich samotných.

KLÍČOVÁ SLOVA:

motivace ke čtení, povinná četba, čtenářství žáků 2. stupně, dílny čtení, projekty k podpoře čtenářství

ABSTRACT

The aim of this Bachelor's thesis is to examine the issue of motivating reading habits among secondary school pupils. The theory section defines the underlying concepts such as reading or reading literacy. The latter is based on the recent results of domestic as well as foreign research. The thesis also examines the role of a family in developing reading habits, possible approaches to develop reading habits in secondary schools and schemes that can motivate secondary school students to read. The practical part of the Bachelor's thesis maps the world of a reader at secondary school level and answers research questions aimed to evaluate their motivations, such as what activities reading competes with, or how to maintain a reading habit. The data was collected using a questionnaire that successfully mapped reading interests of pupils and served as a basis for the development of interview questions for secondary as well Montessori school pupils. The results have shown that school can successfully motivate pupil reading habits, especially via reading workshops, events stimulating reading habits, the presence of a school library and appropriate book selection methodology. It is shown that such habits can be maintained through said workshop, and by establishing an environment that will not force a pupil to read but rather encourage discussions and recommendations. The main challenges reading faces from a pupil's perspective is a lack of time to read, lack of interest in reading a particular book, a poor ability to prioritise, or a low-priority level of reading. Having said that, pupils are also aware that unless they wish so themselves, they cannot be made to read or become interested in reading.

KEYWORDS

Reading motivation, assigned reading, secondary school reading habits, reading workshops, reading literacy schemes

Obsah

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ČTENÁŘSTVÍ	10
1.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	10
1.2 MOTIVACE KE ČTENÁŘSTVÍ	12
1.3 ROLE RODINY V ROZVOJI ČTENÁŘSTVÍ	12
1.4 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST POHLEDEM SOUČASNÝCH VÝZKUMŮ	13
1.4.1 <i>Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)</i>	13
1.4.2 <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i>	14
1.4.3 <i>Sociologický výzkum „Jak čtou české děti?“ (2002)</i>	16
1.4.4 <i>Výzkum „České děti jako čtenáři“ (2014)</i>	17
1.4.5 <i>Výzkum české děti a mládež jako čtenáři 2017</i>	18
1.4.6 <i>Porovnání výzkumů</i>	19
2 CHARAKTERISTIKA PUBESCENTŮ.....	20
2.1 BIOLOGICKÝ VÝVOJ.....	20
2.2 PSYCHOLOGICKÝ VÝVOJ.....	20
2.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ.....	21
3 MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSTVÍ V SOUČASNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE	23
3.1 RWCT.....	23
3.2 RWCT - DÍLNY ČTENÍ.....	24
3.3 ŠKOLNÍ ČTENÁŘSKÉ KLUBY	24
3.4 ZÁPIS Z ČETBY A REFERÁTY	25
3.5 PROJEKTY MOTIVUJÍCÍ ŽÁKY KE ČTENÍ	29
3.5.1 <i>Klub dětských knihoven SKIP</i>	29
3.5.2 <i>Centrum dětského čtenářství</i>	30
3.5.3 <i>KnihoBudka</i>	30
3.5.4 <i>Čtení pomáhá</i>	30
3.5.5 <i>Zlatá stuha – Zlaté dítě</i>	31
3.5.6 <i>ČTENářův Sympatický RÁDce</i>	31
3.5.7 <i>Celé Česko čte dětem</i>	31
3.5.8 <i>Listování</i>	32
3.5.9 <i>Rosteme s knihou</i>	32
3.5.10 <i>Kniha ti sluší</i>	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
1 DESIGN VÝZKUMU, CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	33

2	METODY SBĚRU DAT	33
2.1	PŘEDVÝZKUM.....	33
2.1.1	<i>Vyhodnocení předvýzkumu</i>	<i>34</i>
2.1.2	<i>Porovnání výzkumu Českých dětí jako čtenářů (2014) s vlastním předvýzkumem</i>	<i>46</i>
2.2	ROZHOVORY S ŽÁKY V OHNISKOVÝCH SKUPINÁCH.....	49
2.3	ANALÝZA DAT	51
2.3.1	<i>Vyhodnocení ohniskových rozhovorů</i>	<i>51</i>
2.3.2	<i>Proč žáci čtou a co si o čtení myslí</i>	<i>52</i>
2.3.3	<i>Co dělá škola pro to, aby motivovala své žáky druhého stupně ke čtení?</i>	<i>54</i>
2.3.4	<i>Jak udržet zájem o čtení u žáků druhého stupně?</i>	<i>56</i>
2.3.5	<i>Jaké jsou konkurenty čtenářských zájmů žáků druhého stupně?</i>	<i>57</i>
2.3.6	<i>Co by podle žáků měla škola / učitelé dělat proto, aby je motivovala / motivovali ke čtení?</i>	<i>58</i>
2.3.7	<i>Porovnání názorů žáků ze základní a Montessori školy</i>	<i>59</i>
2.3.8	<i>Porovnání výsledků ohniskových rozhovorů s výzkumem – České děti jako čtenáři 2014</i>	<i>62</i>
3	ZÁVĚR.....	64
	ZDROJE	68

Úvod

Hlavním tématem této bakalářské práce je téma motivace ke čtenářství. Zaměřila jsem se hlavně na žáky druhého stupně, a to z toho důvodu, že v tomto období bylo nejvíce budováno a ovlivňováno mé vlastní čtenářské já. Na moji paní učitelku literatury nikdy nezapomenu, a proto mne zajímal názor žáků druhého stupně na školu a učitele jako motivátory a průvodce jejich čtenářským já. Vždyť žáci tráví ve škole většinu svého času a škola může (a měla by) sloužit jako motivační prostředek pro čtení, tak jako sloužila mně.

Dalším důvodem, proč jsem volila toto téma, bylo mé vlastní obecné povědomí o upadajícím zájmu žáků o čtení knih. Z různých odborných článků a médií jsem věděla, že čtenářství není žáky oblíbená činnost, že raději čtou dívky než chlapci a s vyšším věkem zájem o knihu ještě více upadá. Proto jsem si položila výzkumné otázky, které mi byly cestou k praktické části této bakalářské práce. Výzkumné otázky se týkají školy a učitele jako motivačního prostředku pro budování čtenářského já žáka, konkurentů ve čtení žáka, jak udržet žáka ve čtení a v poslední řadě doporučení přímo od žáků, co může škola či učitelé udělat, aby žáka ve čtení motivovali.

V teoretické části se vydám po cestě odborných termínů, projektech podporující čtení žáka a současných výzkumech, které mapují čtenářské zájmy žáků. Věřím, že tato cesta pro mě bude cestou velice inspirativní a motivační pro vlastní praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářství

Pro vysvětlení tohoto pojmu bych ráda zvolila definici Jiřího Trávnička a Radky Wildové. Pan Trávniček vnímá čtenářství hlavně v souvislosti s dětskou populací. Ostatně na tu je zaměřena i tato práce, proto se mi jeho definice velice hodí. Trávniček uvádí, že jde o „*plánovité a cílené rozvíjení četby, čehož je dosahováno především pomocí školy, knihoven a dalších vzdělávacích institucí. Jde o jakési rozvíjení doprovázené institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi*“ (Trávniček, 2008, str. 35). Radka Wildová tvrdí, že „*Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.*“¹ Nesmíme ale zapomínat, jak velký vliv na čtenářství má rodina. Více je toto téma rozvíjeno v následujících podkapitolách.

Od 19. století se od pojmů čtení (který se vztahoval zejména ke krásné literatuře) a čtenářství upouští a jsou nahrazovány pragmatickou kategorií „užívání knihy“ (Nünning, Trávniček & Holý, 2006). V současnosti je v popředí čtení s porozuměním, resp. porozumění textu a s tím související širší pojem **čtenářská gramotnost** (Laufková, 2018).

1.1 Čtenářská gramotnost

Podle Národního ústavu pro vzdělávání patří čtení a čtenářská gramotnost mezi nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení a dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě. Čtenářství pomáhá také osobnostnímu rozvoji a morálnímu (sebe)zdokonalování lidí.² (Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka, 2011). Z této definice tedy lze říci, že se jedná o velice důležitou kompetenci, která je využívána a využitelná v mnoha oblastech života. To lze potvrdit například citací článku od Veroniky Laufkové: „*Čtenářská gramotnost je branou k osvojení mnoha dalších kompetencí a objevuje se v učebních dokumentech zemí Evropské unie jako jedna ze složek klíčových kompetencí, ať už v podobě důrazu na rozvoj porozumění a reprodukce složitých písemných sdělení, kritické posuzování a využívání různých zdrojů informací, tak v podobě samotného získávání nových poznatků.*“ (Laufková, 2018, str. 33).

¹ Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CZECHRA. WILDOVÁ, Radka. Kritické myšlení.cz [online], [cit. 03-01-2019]. Volně dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra

² V této příručce jsou uváděny pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství jako rovnocenné.

Čtenářská gramotnost je tedy celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. (Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka, 2011). Je rozvíjena v mnoha následujících rovinách, z nichž ani jedna není opominutelná:

- a) Vztah ke čtení – potěšení z četby, chuť číst dál, motivace ke čtení
- b) Doslovné porozumění – vybudované porozumění ke čtenému na základě zkušeností a dosavadních znalostí
- c) Vysuzování a hodnocení – kritické posuzování textu, vyvození závěrů, sledování autorových záměrů
- d) Metakognice – reflektování záměru vlastního čtení, sledování a vyhodnocování vlastního porozumění čtenému textu, záměrné volení strategií pro lepší porozumění
- e) Sdílení – sdílení prožitků, pocitů s ostatními čtenáři
- f) Aplikace – člověk využívání čtení k seberozvoji

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro všechny druhy práce s textem, a to i v jeho sociálních kontextech (Čtenářská gramotnost ve výuce, 2011). Její význam tkví podle autorky Laufkové „v celkové kultivaci člověka a jeho obstání v běžném životě, ve škole, na trhu práce a má svůj význam pro celoživotní učení (je prostředkem vzdělání a informovanosti člověka).“ (Laufková, 2018, str. 34). Kdybych ale měla tento pojem shrnout, jedná se tedy o klíčovou kompetenci, dovednost a složku života, kterou rozvíjíme už v raném věku, a její osvojení se nám hodí celý život. Bohužel ale samotný pojem čtenářská gramotnost není uveden v základních pedagogických dokumentech, i když jeho důležitost je klíčová. Jak ve své práci uvádí Doležalová (2014, str. 8): *I když má čtenářská gramotnost velký význam pro naši společnost, samotný pojem není uveden v základních pedagogických dokumentech, tj. v Rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání (RVP ZV), i když jsou dílčí čtenářské dovednosti žáků součástí očekávaných výstupů (výsledků vzdělávání) vyučovacích předmětů a klíčových kompetencí a kvalita čtenářských dovedností je podmínkou a prostředkem splnění těchto cílů vzdělávání. Moderní pojetí vyučování si žádá dobrou úroveň čtenářské gramotnosti, obzvláště v případech navozování aktivizačních metod výuky a kooperativních forem práce. To je tedy další důvod, proč se o čtenářské gramotnosti učit a proč rozvíjet znalosti a dovednosti v této oblasti.*

1.2 Motivace ke čtenářství

Motivace je chápána jako „*souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Hybnými momenty rozumíme to, co člověka podněcuje, pobízí, aby něco dělal, reagoval, nebo naopak, co ho tlumí, co mu zabraňuje něco konat, reagovat.*“ (Čáp, 2001, str. 92).

Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako „*souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.*“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, str. 16).

Dětské čtenářství je motivováno mnoha faktory. Nevzniká samo od sebe a je nutné umět v dítěti vzbudit zájem o knihu. Vnější zdroje motivace jsou podle autorky Pavelkové (Pavelková, 2002, str. 13) následující: „*jevy, události, názory, nejružnější předměty a podobně, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.*“ A naproti tomu stojí vnitřní zdroje motivace, které autorka charakterizuje jako motivační činitele, projevující se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Mezi vnitřní zdroje bychom tedy mohli zařadit zájem o knihu, který je u dítěte budován zdroji vnějšími.

Zájem o knihu u dítěte budujeme již v jeho předčtenářském období. Dítě se zde poprvé setkává s kreslenými obrázky v knize, které jsou často doprovázeny i textem. Tyto pohádky jsou mu předčítány. Vzbuzují v něm fantazii, jde o podněty z knihy, které musí dítě přijmout a samo zpracovat. A právě zde se buduje první vztah dítěte ke knize. Později se dítě učí mluvit, má zájem se naučit i číst. K tomu mu pomáhají různé básně, rytmické texty a říkanky. Důležitou roli v tomto období hrají i jeho rodiče. Měli by budovat kladný vztah dítěte ke knize tak, aby byla budována i jeho čtenářská gramotnost – předčítat mu před spaním, volit správné knihy, být čtenářským vzorem, tj. sami číst. Dítě by mělo být obklopeno vhodnými knihami, naučit se chodit do knihovny lze rovněž už v útlém věku.

1.3 Role rodiny v rozvoji čtenářství

Jak je zmíněno v předchozí podkapitole, rodina hraje významnou roli v rozvoji čtenářství dítěte. V podstatě se jedná o první místo, kde dítě objevuje knihu a buduje si zde svůj vztah ke knize (a to již od útlého věku). Role rodiny v rozvoji čtenářství patří k významným faktorům ovlivňující čtenáře. Roli rodiny nelze nahradit vlivem školy (Věřišová, 2007, str. 11). Podle mnoha autorů hraje významnou roli předčítání. Autor Mertin vysvětluje tuto roli takto: „*Významné je předčítání. Na to, o jak banální a jednoduchou aktivitu se jedná, je její přínos nedozírný. Ve výzkumech se ukazuje jako nejsilnější faktor související s pozdější úrovní čtení. Možná proto, že se dítě během předčítání spoustu věcí naučí – že se čtou písmenka, zleva*

*doprava a shora dolů, obohatí si slovní zásobu i poznatky, rodiče mohou sledovat reakce dítěte a podle toho upravit slovník, vysvětlit neobvyklou skutečnost... Patrně stejně důležitá je citová vazba k rodičům, která je při předčítání jednoznačně pozitivní a jejím prostřednictvím si dítě vytváří kladný vztah i ke čtení. Bude ho potřebovat ve chvílích, kdy se mu třeba nebude se vším při výuce čtení okamžitě dařit. Pak hodnota pozitivního cíle (budu umět číst) bude zvyšovat odolnost vůči rezignaci.*³ Další významnou roli rodiny na vliv čtenářství spatřují samy děti v tom, zdali vidí rodiče číst či nikoliv. Podle výsledků sociologického výzkumu (Gabal, Václavíková, Helšusová, 2003, str. 23) se jedná o faktor velmi důležitý. To, že děti vidí své rodiče číst, podle výpovědí ovlivňuje jejich čtení dokonce poněkud více než to, do jaké míry jejich rodiče skutečně čtou. Z výsledků výzkumu je patrné, že polovina dětí, které čtou denně knihu, vidí své rodiče poměrně pravidelně číst knihy. Naopak tři čtvrtiny dětí, které nevidí své rodiče číst knihy, také nečtou.

1.4 Čtenářská gramotnost pohledem současných výzkumů

1.4.1 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

Progress in International Reading Literacy Study (zkráceně PIRLS) je, jak uvádí webové stránky České školní inspekce, mezinárodní šetření. Toto šetření je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý a na území České republiky je realizátorem Česká školní inspekce. Na mezinárodní úrovni je výzkum PIRLS koordinován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání. Česká republika se do projektu zapojila v roce 2001, 2011 a 2016. Můžeme tedy porovnávat i výsledky za uplynulé roky. V roce 2016 bylo do výzkumu zapojeno 50 zemí z celého světa. Konkrétně v České republice se tedy zapojilo 157 základních škol, více než 5500 žáků a jejich rodičů, 270 učitelů a 157 ředitelů škol.⁴

Výsledky mezinárodního šetření PIRLS v roce 2016

V Národní zprávě, kterou vydala Česká školní inspekce a ve které shrnula výsledky výzkumu pro žáky PIRLS za rok 2016, jsou výsledky uspořádány do tří kategorií (PIRLS dávalo doplňkové dotazníky nejenom žákům, ale i rodičům, učitelům a ředitelům). První kategorie

³ MERTIN, Václav, *Rodina v dnešní společnosti a její vliv na čtenářství*, 2013 [online], [cit. 24-02-2019]. volně dostupné: <https://www.svkch.cz/Pro-knihovny/Zpravodaj-U-nas/Clanek.aspx?id=20130110>

⁴ PIRLS, Česká školní inspekce [online], [cit.24-02-2019] volně dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

je tvořena celkovými výsledky žáků. V této kategorii dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku, který je srovnatelný například s výsledky žáků z Itálie, Nizozemska, Slovinska, Rakouska a Německa. Výrazně lépe si pak z evropských zemí vedli žáci z Irska, Finska, Norska a Anglie. Nejlepších výsledků dosáhli žáci z Ruska a Singapuru. V porovnání s uplynulým testováním PIRLS v České republice došlo ke statisticky významnému zlepšení výsledku českých žáků. Oproti testování v roce 2011 avšak výsledek českých žáků spíše stagnuje. Za zmínku taktéž stojí, že ve všech testovaných zemích (kromě dvou) dosáhly dívky lepších výsledků než chlapci. V České republice je rozdíl mezi dívkami a chlapci relativně malý.

Druhou kategorii tvoří výsledky žáků podle úrovně čtenářské gramotnosti. Výzkum v této kategorii ukazuje, že v České republice se výrazně zvýšil podíl žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti. Pouze 3 % českých žáků nedosáhla ani na nízkou úroveň čtenářské gramotnosti. Ani zde nejsou velké rozdíly mezi výsledky dívek a chlapců.

Poslední třetí kategorii tvoří výsledky žáků na dílčích škálách čtenářské gramotnosti.⁵ Na škále, kde se porovnávaly výsledky podle účelu čtení, byli čeští žáci lepší při práci s literárními texty než s texty informačními. To nejspíše souvisí s výukou literatury na českých školách, ve kterých stále převládá práce s texty literárními. Výsledky mezi těmito dílčími škálami jsou ale relativně malé. Na škále podle postupu porozumění, která umožňuje porovnávat úroveň osvojení různých čtenářských dovedností, se žáci České republiky umístili lépe na škále vyhledávání a vyvozování (rovněž souvisí s úlohami a aktivitami, které v českém vzdělávacím systému a výuce literatury převažují) než na škále interpretace a porozumění, přičemž škála vyhledávání a vyvozování je škálou s jednoduššími čtenářskými dovednostmi. Rozdíl mezi dívkami a chlapci se prohlubuje na jednotlivých škálách v neprospěch chlapců, ale výsledky rozdílů jsou stále relativně malé.⁶

1.4.2 Programme for International Student Assessment (PISA)

Programme for International Student Assessment (zkráceně PISA) je podle webových stránek České školní inspekce jedno z největších a nejdůležitějších mezinárodních šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání. Konkrétně je toto šetření zaměřeno na gramotnostní úroveň patnáctiletých žáků (čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost), kteří se ve většině

⁵ Škály jsou zde rozděleny na dva typy – dílčí škály podle účel čtení (škála literárních textů a škála informačních textů) a škála podle využitých postupů porozumění (škála vyhledávání a vyvozování a škála interpretace a posuzování)

⁶ Mezinárodní šetření PIRLS 2016, Česká školní inspekce [online], [cit. 24-02-2019] volně dostupné: http://www.csicr.cz/html/PIRLS_2016_narodni_zprava/html5/index.html?&locale=CSY

dotázaných zemí vyskytují v posledním ročníku povinné školní docházky. Šetření je zaměřeno tak, aby každé zemi pomohlo poskytnout důležité informace o fungování jejího školského systému. Testování probíhá ve tříletých cyklech a pokaždé je kladen důraz na jednu oblast. V České republice je realizátorem Česká školní inspekce. Poslední šetření bylo provedeno v roce 2018, ale výsledky, které máme k dispozici, jsou z šetření probíhajícího v roce 2015. Bylo testováno přes 50 zemí. Testovány jsou všechny druhy škol: základní školy, čtyřletá gymnázia, víceletá gymnázia, střední odborné školy s maturitní zkouškou, střední odborné školy nematuritní a speciální školy. Počet testovaných žáků České republiky je automaticky navyšován tak, aby dorovnal počet žáků testovaných v jiných zemích. V roce 2015 bylo testováno asi 7000 žáků z 345 škol.⁷

Výsledky čtenářské gramotnosti PISA v roce 2015

Podle šetření PISA 2009 byla čtenářská gramotnost definována takto: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.*“ (Mezinárodní šetření PISA 2015, Praha 2016, str. 27).

V této testované oblasti dosáhli naprosto nejlepších výsledků žáci ze Singapuru, následovali je žáci z Kanady a Finska. Výsledek českých žáků je mírně pod průměrem zemí OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) a je srovnatelný s výsledky například žáků z Ruska, Švýcarska, Rakouska a Vietnamu. Tento výsledek českých žáků lze porovnávat mezi dvěma cykly šetření PISA. Při porovnání roku 2000 a 2009 se průměrný výsledek žáků v této oblasti výrazně zhoršil o 13 bodů, avšak mezi roky 2009 a 2015 se zlepšil o 9 bodů. Statisticky se ale stále jedná o nevýznamný výsledek. Česká republika totiž zůstala opět pod průměrem zemí OECD jako v roce 2009.

Jak jsem očekávala, tak výsledek šetření PISA ukazuje, že dlouhodobě dosahují dívky lepších výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti než chlapci. Tomu tak bylo ve všech zúčastněných zemích v tomto výzkumu. V roce 2015 činil rozdíl mezi výsledky dívek a chlapců 26 bodů ve prospěch dívek. Zde došlo ke zhoršení oproti minulému roku, kdy dívky byly lepší dokonce o 48 bodů. Pokud bychom tyto výsledky měli shrnout, tak čtenářská gramotnost se u žáků pomalu postupně zhoršuje. Ubývá žáků s velmi dobrými výsledky, ale naopak přibývá žáků s výsledky nedostatečnými a to na všech druhích škol. Mezi druhy škol můžeme díky šetření pozorovat rozdíly. Co se týče financování českého školství oproti financování školství

⁷ PISA, Česká školní inspekce [online], [cit. 24-02-2019], volně dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

v jiných zemích OECD, je Česká republika lepší, než by odpovídalo právě stavu zemí OECD. Nicméně kvalita českého školství se podle šetření PISA dlouhodobě snižuje – „*uvedená zjištění jak z hlediska mezinárodního kontextu, tak z pohledu uplynulých let ukazují, že se kvalita českého školství dlouhodobě snižuje.*“ (Národní zpráva mezinárodního šetření PISA 2015, str. 46).⁸

1.4.3 Sociologický výzkum „Jak čtou české děti?“ (2002)

Tento sociologický výzkum vypracoval Ivan Gabal a Lenka Václavíková Helšusová. Poznatky z této studie jsem už v práci použila, tentokrát se na ni podíváme podrobněji. Výzkum byl uskutečněn v prosinci roku 2002 a věnoval se otázkám spojeným se vznikem dětského čtenářství jak v rodinném, tak školním prostředí. Respondenty byly děti ve věku 10-14 let v celkovém počtu 1092 respondentů. Autoři projektu si uvědomují důležitost čtenářství a čtenářské gramotnosti pro život, a proto si kladli za cíl zjistit, jak české děti čtou. Zajímalo je, jaké knihy čtou, proč čtou, jaké mají čtenářské návyky, jakou roli hraje v jejich čtenářství škola a rodina, jaký je vztah dítěte ke knihovnám. Další podstatnou otázkou výzkumu bylo, co dělat pro podporu čtenářství.

Výsledky výzkumu – Jak čtou české děti?

Tento výzkum ukázal, že úroveň českého čtenářství je relativně dobrá. Polovina dětí čte pravidelně, polovinu dětí čtení baví. Respondenti jsou ze čtvrtiny tvořeni dětmi, které nemají osvojené čtenářské návyky, podle výzkumu téměř žádné. Nejsilnějším aktérem pro ovlivnění čtenářství dítěte je (ať v pozitivním, tak v negativním smyslu) rodina. Silnější čtenářské rodinné prostředí vede děti ke knize. Výzkum vyzdvihuje hlavně důležitost následujících oblastí v rodině: celkové rodinné klima, čtenářské zázemí v rodině a její schopnost otevřít se dětskému světu. Jednoznačně má větší vliv rodina než škola. V případě, že čtenářské zázemí dítěte není dostatečné, nahrazuje toto prostředí škola. Pro formování pozitivních čtenářských návyků dítěte by měla škola dítě úkolovat čtením na doma, povídáním si či vytvářením referátů na přečtenou knihu a dalšími aktivitami, které výrazně přispívají k zvýšení zájmu dětí. Stále ale zůstává mnoho dětí bez jakéhokoliv doporučení na knihu a motivace ke čtení. Školy by si měly být vědomy, že pokud budou v žácích pěstovat čtenářské návyky a budovat jejich čtenářskou gramotnost, mohou jednoznačně mnohé získat. Konkrétně pak motivované žáky připravené na profesní rozvoj s kvalitními kompetencemi v oblasti gramotnosti. Výzkum

⁸ Mezinárodní šetření PISA 2015, *Česká školní inspekce, Národní zpráva*, [online], [cit. 24-02-2019] volně dostupné: <http://www.csicr.cz/html/PISA2015/html5/index.html?&locale=CSY>

dále hovoří i o prvcích ovlivňující čtenářství. Mezi hlavní prvky řadí televizi a počítač. Avšak počítač oproti televizi, u které je nutné, aby mělo dítě regulovaný čas strávený u ní, se podle výzkumu s četbou a internetem vzájemně podporuje. V neposlední řadě výzkum odpovídá na otázky ohledně knihoven. Bohužel je většina školních knihoven tvořena převážně knihami, které jsou zdrojem pro povinnou četbu. Co se veřejných knihoven týče, tak ty navštěvuje polovina dotazovaných dětí. Samozřejmě jsou více navštěvovány dětmi, které pravidelně čtou. To platí i pro školní knihovny.⁹

1.4.4 Výzkum „České děti jako čtenáři“ (2014)

Jedná se o první reprezentativní výzkum českého čtenářství dětí od 6 do 14 let. Mezi dotazovanými byli i rodiče. Tento výzkum byl realizován v letech 2013 a 2014 Knihovnickým institutem Národní knihovny České republiky. Výzkum se věnoval tomu, co konkrétně české děti čtou, zdali vůbec čtou, jak obstojí knihovna v konkurenci nových médií, jaká jsou specifika čtenářského chování a analýze rodiny a školy, která má v tomto směru na děti největší vliv. Tento výzkum byl vydán v knižní podobě – *České děti jako čtenáři* (Prázová, Homolová, Landová, Richter) a to roku 2014 nakladatelstvím Host.

Výsledky výzkumu – České děti jako čtenáři 2013-2014

Z výzkumu vyplynulo, že častěji čtou matky než otcové. Za čtenáře považuje dítě svého rodiče již od jedné přečtené knihy za měsíc. Dětem předčítají více matky než otcové a pro samotné dítě je matka s knihou v ruce více přirozená než otec. Pokud matka nečte, tak to má na dítě více negativní vliv, než kdyby nečetl otec. Průzkum také prokázal, že silnějším čtenářům je předčítáno častěji než slabším čtenářům. Důvod, proč děti nečtou, je podle výzkumu ten, že je to nebaví. To bohužel způsobují moderní technologie, ve kterých děti vidí větší zábavu. Další vliv, proč děti nečtou, má i organizace jejich volného času, která je zvolena tak, že dítě na knihu nemá čas. Co se týče knihoven, výzkumem bylo zjištěno, že knihovny více navštěvují děti s rostoucím věkem. Návštěva knihoven je závislá na vzdělání rodičů, převážně matky. Častěji chodí do knihovny dívky než chlapci. Chlapci chodí raději do knihovny s kamarády, kdežto dívky samy. Pokud bychom měli shrnout výsledky tohoto výzkumu, tak autoři jako doporučení pro podpoření čtení dítěte uvádí tři důležité oblasti –

⁹ GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*, 2003, [online], [cit. 24-02-2019]. volně dostupné: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

školu, rodinu a knihovny. Rodina může děti motivovat k četbě, škola je naučí technice čtení a povinnosti číst a knihovna nabídne dítěti prostředí ke čtení pro radost a zábavu.¹⁰

1.4.5 Výzkum české děti a mládež jako čtenáři 2017

Tento výzkum navázal na předchozí (představený v předešlé kapitole) a poukazuje na to, co se za posledních 4-5 let změnilo v oblasti českého dětského čtenářství. Navíc nově byli do výzkumu zapojeni respondenti ve věku 15-19 let. Ve výzkumu bylo dotazováno náhodně vybraných 2009 dětí (ve třech kategoriích: 6-8 let, 9-14 let, 15-19 let). Jednalo se tak o reprezentativní vzorek. Kvalitativní část výzkumu se zaměřila na zhruba hodinové polostrukturované rozhovory s dětmi, rodiči a mládeží. Sběr dat probíhal v roce 2017.

Žáci ve věku 9-14 let, tedy kategorie, která nás věkově zajímá i v této práci, se ve větší míře věnují konzumaci dalších médií. V období druhého stupně ZŠ výrazně roste frekvence i čas strávený hraním elektronických her, sledováním filmů a videí. Komunikace dětí častěji probíhá prostřednictvím digitálních zařízení a sociálních sítí – četba knih je tak vystavena velké konkurenci méně náročných, ale lákavých způsobů trávení volného času. Oproti roku 2013 vzrostl čas strávený na sociálních sítích a poklesl čas strávený sledováním televize. Naopak se ale ukázalo, že v průběhu posledních pěti let došlo k růstu podílu silných čtenářů ve věku 9-12 let a mírně poklesl podíl nečtenářů. Pozitivní je také to, že mezi roky 2014 a 2017 vzrostl podíl žáků ve věku 9-14 let, kteří vnímají čtení jako důležité pro vzdělání, a že došlo k mírnému nárůstu podílu těch, kteří považují čtení knih za nudné. Nejdůležitější okolnosti, za kterých se děti a dospívající věnují čtení knih, je zaujetí knihou ve chvíli, když mají odevzdat povinnou četbu nebo když dostanou knihu jako dárek. Jako důvody, proč děti nečtou, uváděl výzkum následující: existuje spousta zábavnějších věcí, než je čtení knih; na čtení nemají čas a věnují se jiným aktivitám; všechno, co chtějí vědět, se dozví na internetu. (Friedlanderová a kol., 2018). Z výsledků je patrné, že čtenářství současných dětí ve věku 9-14 let není tak tragické, jak se na první pohled může zdát. Naopak se ukazuje pozitivní vývoj. Silnou konkurenci ke knihám lze spatřovat v sociálních sítích a v internetu – děti mají pocit, že na internetu najdou všechny potřebné informace, proto necítí potřebu číst knihy.¹¹

¹⁰ PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

¹¹ FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.

1.4.6 Porovnání výzkumů

Pokud bych měla vybrané výzkumy srovnat, jistě bych vyzdvihla jejich důležitost. Každý jednotlivý výzkum přinese nový pohled na čtenářskou gramotnost a čtenářství českých dětí a žáků. Výzkum PISA nám každé tři roky přináší nový pohled na čtenářskou gramotnost, co se světové populace týče. Tento pohled mi přijde velice důležitý a to jednak proto, že můžeme sledovat pravidelný vývoj, a také proto, že můžeme Českou republiku porovnávat s ostatními zeměmi. Zbylé dva výzkumy byly provedeny pouze v České republice. V tom spatřuji velké pozitivum. První výzkum „Jak čtou české děti?“ byl proveden v roce 2002 a od druhého výzkumu „České děti jako čtenáři“, který byl proveden o více než 10 let později, se liší tím, že byl proveden tazatelem, který odpovědi zaznamenával, na rozdíl od druhého výzkumu, kdy byly dotazovány děti za přítomnosti rodičů a jejich rodiče samotní. Taková metoda výzkumu přinesla nový pohled na svět čtenářství a její oblasti byly velice rozsáhlé, což můžeme spatřit i v délce prezentace samotných výsledků výzkumu, který vydal na samostatnou knihu.

Kdybych měla porovnat dva mnou vybrané výzkumy provedené v České republice, tak jejich poselství a klíčové myšlenky se v podstatě neliší. V obou výzkumech spatřuji autoři velikou důležitost pro motivaci čtenářství v oblasti rodinného a školního prostředí čtenáře. Přikládají důležitost knihovnám, ať už městským, tak školním. V obou výzkumech se ukázalo, že čtou více dívky než chlapci a že vzdělání rodičů a čtenářské zázemí (konkrétně to, jestli děti vidí své rodiče číst) hraje pro budování čtenáře významnou roli. Naopak důvod, proč děti čtení nebaví, byl v obou výzkumech objeven stejný – dětem přijdou zábavné jiné věci a na čtení nemají čas.

2 Charakteristika pubescentů

Z hlediska vývojové psychologie se pubescentní období řadí mezi období dospívání.¹² Autoři, které takto zařazují toto období, jsou například Marie Vágnerová ve své publikaci *Vývojová psychologie – dětství a dospívání*. Autorka zde uvádí, že „*raná adolescence, označována jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově lokalizována přibližně mezi 11.-15. rokem, s určitou individuální variabilitou.*“ (Vágnerová, 2012, str. 369).

2.1 Biologický vývoj

Biologicky je toto období ohraničeno prvními známkami pohlavního zrání. Ontogeneticky se tomuto období přisuzuje začátek ve věku 11-12 let a konec zhruba v 15 letech. U chlapců nastupuje toto období zhruba o rok později než u dívek. Pubertu lze rozdělit na dvě fáze. První fáze je prepuberta, kdy nastává zrychlení tělesného růstu a kdy se objevují sekundární pohlavní znaky. U dívek je toto období zakončeno první menstruací, u chlapců nelze přesně určit. Druhým obdobím je puberta jako taková, která začíná po dosažení reprodukční schopnosti jedince a trvá do již zmíněných 15 let. Z biologického hlediska se jedná o ontogenetické období, při kterém dochází ke změnám funkcí žláz s vnitřní sekrecí, přičemž tyto změny s sebou nesou zvýšenou vnímavost vůči patogenním vlivům. Dochází k již uvedeným změnám růstu a zrání mozku, které s sebou nesou emoční labilitu. Značné jsou i změny hormonální, které podněcují výskyt sekundárních pohlavních znaků, mezi které řadíme například u žen růst prsu, nárůst ochlupení a zvětšení boků a pánve. Naopak u mužů se mezi sekundární pohlavní znaky řadí růst svalové hmoty, prohloubení hlasu a nárůst ochlupení.

2.2 Psychologický vývoj

Vágnerová ve své knize uvádí, že mezi nejdůležitější změny patří z hlediska psychiky dospívajícího změna způsobu myšlení. Dospívající začíná myslet abstraktně, a to i o věcech, které neexistují. Autorka Lepilová konkretizuje myšlení pubescentů takto: „*Vesmír, život a smrt, katastrofy, vzdálené prostory a budoucnost, domněnky o čase a příčině, právu a spravedlivosti i zájem o psychologii lidí, to vše je objektem zájmu pubescenta.*“ (Lepilová, Brno 2014, str. 55). Pubescent se začíná osamostatňovat, značný význam pro něj mají i jeho vrstevníci, se kterými se ztotožňuje. Jeho myšlení se stává více abstraktní. Mohou nastávat emoční výkyvy podněcené hormonálními změnami, ať už objektivní či subjektivní, které mají dopad na aktuální hodnocení dospívajícího. (Vágnerová, 2012). Autorka ve své knize dále

¹² Toto období dospívání je ohraničeno věkem 10-20 let. Přičemž toto období zahrnuje zmíněnou ranou adolescenci (11-15 let) a pozdní adolescenci (15-20let).

hovoří o důležitosti zrání mozku a jeho vlivu na psychický vývoj. V pubescenci dochází ke zvýšení hladiny dopaminu a to v takové části mozku, která je považována za důvod nárůstu riskantního chování a sklonu k vyhledávání vzrušujících zážitků. Dozrávání limbického systému má zase vliv na emoční prožívání jedince. Důvody problémového a výbušného chování pubescentů jsou připisovány právě limbickému systému a dalším oblastem mozku, které zrají u každého pubescenta jiným tempem a v různé návaznosti. (Vágnerová, 2012, str. 372-373).

Dále bych se chtěla zmínit o konkurentech čtení u pubescentů. Mezi konkurenty čtení u starších dětí podle výzkumu České děti jako čtenáři (Prázová a kolektiv, 2014) patří na prvním místě sledování televize a na druhém místě používání elektronických médií jako je hraní her na PC a aktivity na internetu. Volný čas zabírá žákům i příprava do školy, která s přibývajícím věkem ale klesá. Naopak koníčky a kroužky žáka nejsou konkurenty ve čtení. Výzkum ukázal, že děti, které mají tyto mimoškolní aktivity, jsou silnějšími čtenáři. Každopádně jak uváděl již Chaloupka (2004), u chlapců nastává na sklonku puberty radikální pokles četby, zejména u nestudujících, u dívek je tento pokles pozvolný. Protože jak se například píše v dokumentu Čtenářství, jeho význam a podpora (2008, str. 15), „*v období mezi pozdním dětstvím a adolescencí páchá tradiční, na klasický kánon zaměřená výuka literatury na našich školách největší škody. Dramata, básně, povídky a romány z pokladnice literární tradice (...), které se čtou na druhém stupni základních škol, se většinou zcela míjejí se zájmy dospívajících a ničí nejen zájem o výuku literatury, ale často i zájem o literaturu jako takovou. V této vývojové fázi, v pubertě, je propast mezi osobními čtenářskými zájmy (pokud vůbec nějaké existují) a povinnou školní četbou a způsobem četby vůbec největší. Právě proto zde musíme nejaktivněji jednat ve smyslu podpory čtenářství prostřednictvím škol a knihoven (...). Pro úspěch podpory čtenářství je v této fázi rozhodující, aby výběr (nejen z tematických oblastí a různých žánrů, ale i mezi různými úrovněmi obtížnosti) byl různorodý a odpovídal osobnosti čtenáře a jeho zájmům.*“

2.3 Sociální vývoj

Člověk prochází v období dospívání či puberty značnou sociální změnou co se role ve společnosti týče. Už nechce mít podřízenou roli a to se projevuje například v jeho vztahu k rodině. Tento vztah se vlivem potřeby osamostatnění upozadí. Pubescent přestává brát rodiče jako neomylné a mění se i jeho vztah k učitelům. Učitele bere pubescent jako autoritu pouze v případě, pokud mu něčím imponuje. Naopak jako významná sociální opora mu slouží vrstevníci. Například podle autorky Vágnerové (Vágnerová, 2012, str. 371) „*tělesná*

atraktivita má značnou sociální hodnotu. Konvenčně atraktivní dospívající získávají lepší sociální status, bývají snáze přijímáni dospělými i vrstevnickou skupinou.“ Rovněž ale autorka uvádí, že pokud si jedinec myslí, že je méně tělesně přitažlivý, tak to vede k jeho větší snaze o kompenzaci, která se stává impulzem k seberealizaci, a tím pádem k podnětu v dalším osobnostním rozvoji. Role společnosti je v sociálním vývoji pubescenta obrovská, jelikož vrstevnická skupina se stává pubescentovi neformální autoritou, která má na něj značný vliv. Vrstevník má pro pubescenta i značný vliv ve výběru knihy. Jak ukázal výzkum České děti jako čtenáři (Prázová a kolektiv, 2014), doporučená kniha od kamarádů je na druhém místě ve výběru knih. Na prvním místě je škola a povinná četba.

3 Možnosti rozvoje čtenářství v současné základní škole

3.1 RWCT

RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) je vzdělávací program s českým překladem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, cítí lásku k vědění zodpovědnosti za svět, ve kterém žijí. Jedná se o didaktický systém určený pro všechny stupně škol obsahující konkrétní praktické metody, techniky a strategie. Program RWCT mohou učitelé absolvovat v kurzech, a osvojit si tak základní principy a metody tohoto didaktického systému. Základní rámec, který tento program nabízí, je takzvaný třífázový cyklus učení E-U-R:

1. **evokace** – každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď;

Důležitou roli v této fázi hraje i učitelova práce s prekoncepty: „významy pojmů, které žáci znají už z dřívějšíka – z rodiny, z jiných předmětů – a mohou být nesprávně zafixované nebo v chybném konceptu“ (Čapek, 2015, str. 34). Práce s prekoncepty je pak autorem doporučena následovně: učitel zadá žákům „terčové slovo“ (slovo, které nejvíce vystihuje, není-li přímo pojmenovává téma hodiny) a žáci napíší pět slov, které je k tématu napadnou. Učitel pak slova zapíše na tabuli a vede s žáky diskuzi. Povídají si, proč vybrali zrovna toto slovo, zdali opravdu vystihuje téma hodiny atd.

2. **uvědomění si významu informací** – konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška...);
3. **reflexe** – studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které se naopak vyvrátily, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu.¹³

¹³ Čtením a psaním ke kritickému myšlení, RWCT International Consortium, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Zde bych chtěla dát prostor pro bližší vysvětlení metody s knihou, která kopíruje vysvětlený proces třífázového učení:

Aktivity před čtením: dle názvu příběhu, titulu, ilustrace a klíčových slov děti odhadují, o čem příběh asi bude.

Aktivity při čtení: jak bude příběh asi pokračovat? Proč? Co se opravdu stalo?

Aktivity po čtení: překvapil vás příběh něčím? Dozvěděli jste se z něj něco nového? Jak jinak by příběh mohl skončit? Jak jinak bychom ho mohli pojmenovat?

Sama jsem se s tímto třífázovým modelem setkala v praxi. Dokonce jsem měla možnost připravit si hodiny biologie podle tohoto modelu a ty následně sama odučit. Zním tedy i další metody v programu, mezi které patří například metoda volného psaní, brainstorming, pětilístek, I.N.S.E.R.T., Vennovy diagramy a řada dalších. Můj výčet je vypsán pouze z metod, se kterými jsem se setkala osobně.

3.2 RWCT - dílny čtení

Dílny čtení, o kterých se budu v této práci zmiňovat, jsou dílnami čtení, které vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Žáci by je měli mít do výuky zařazené ideálně jednou týdně přímo v hodinách českého jazyka a to minimálně ve 20-30 minutových blocích. Jejich pravidelnost je důležitá, a to kvůli budování čtenářského já. Učitel, který dílny realizuje, by na ně měl být dobře připraven i vzhledem k výukovým cílům a podmínkám, které si pro danou hodinu zvolil podle potřeb žáků a třídy. Velmi důležitý je pak výběr knihy, kterou volí buď sám učitel, anebo dá prostor k výběru žákům. Tento krok hraje zásadní roli v budování nenásilného rozvoje čtenářských dovedností. Škola, která zavádí dílny čtení, by si měla být vědoma, že nenahradí rodinu ani příjemné domácí místo ke čtení. Nýbrž se může snažit vybudovat čtenářské společenství, ve kterém si žáci budou moci doporučovat knížky mezi sebou, nebudou se bát ani stydět o svých pocitech z četby mluvit mezi sebou a sdílet myšlenky z četby (Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka, 2011). Sama tedy v dílnách spatřuji prostor pro motivaci ke čtení, který může zajistit škola jako vzdělávací instituce a učitel jako její prostředník.

3.3 Školní čtenářské kluby

Jedná se o projekt, jehož hlavní myšlenkou je podpora čtenářství. Cílený je na děti v mateřských školách a žáky základních škol, ale i na děti, které mají specifickou poruchu učení nebo pocházejí z nepodnětného či sociálně slabého prostředí, ve kterém nebylo

čtenářství rozvíjeno. Tento projekt si klade za cíl rozvíjení čtenářských dovedností a návyků ve škole nebo školní knihovně v podobě čtenářských klubů. Klubu se účastní přibližně 12 dětí a ti pracují pod vedením dvou manažerů klubu – kmenová pedagožka školy a knihovnice. Program klubu není nastaven podle určitých pravidel. Je zcela na manažerech klubu, jak si program vytvoří. Postupně jsou ale žáci vedeni k tomu, aby dodržovali tři pilíře klubové práce. První pilíř nese název – sdílení vlastního čtenářství spolu s doporučováním si četby navzájem, druhý pilíř zastává „odcházení domů s knihou“ a poslední třetí pilíř má název „čtu si přímo v klubu“. Cílem projektu je rozvíjet čtenářského společenství tvořeného dětmi, rodiči, učiteli, knihovníky, teoretiky dětského čtenářství a speciálními pedagogy. Pedagogům pak projekt nabízí kolegiální podporu a možnost sdílet zkušenosti. Prostředkem, kterým projekt těchto cílů dosahuje, je například motivace v tom, že prostředí klubu je bezpečné a nikdo žáky či děti za čtení nebude známkovat či jinak hodnotit. Děti si mohou do klubu chodit číst, listovat si knížkami a poslouchat předčítání. Zároveň si jsou manažeři klubu vědomi, jak důležité je pravidelné docházení do klubu, ve kterém spatřují pozitivní efekt. Pravidelné docházení do klubu se snaží projekt zajistit tím, že nastaví, aby děti vnímaly účast v klubu jako něco prestižního a výjimečného. Děti dostávají speciální pozvánku, oddílové odznaky, knihu jako dárek, certifikáty a vysvědčení. (S knihou po škole, školní čtenářské kluby, Poláková, Bělinová, Ingrová a kolektiv, 2014).

3.4 Zápisy z četby a referáty

„Referátem o knize zároveň žáci rozvíjejí své vyjadřovací dovednosti ve formě méně stresujícího veřejného projevu (mají u sebe knihu, pokyny) a výtvarně či graficky vizualizují děj či vztahy mezi postavami.“ (Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka, 2011, str. 28). Kritické listy, potažmo autorka článku Kašparová pak hovoří o významu referátu takto: *„Referáty pak mohou napomoci hlubšímu prozkoumání a pochopení textu, aktivitě a zájmu dětí i prohloubit znalosti dětí z oblasti literatury. Na základě pravidelného zařazování referátů do hodin čtení se děti lépe orientují v jednotlivých literárních žánrech, dokáží si v knihovně vyhledat knihu odpovídající jejich zájmu a získávají všeobecný přehled o knihách vůbec. Učiteli pak diskuse nad přečtenými knihami odhalí mnohé o žácích a umožní mu vhodně doplnit a obohatit další hodiny literatury těmi tituly, které se zatím nedostaly do popředí čtenářského zájmu dětí.“* (Kašparová, E.: Referát o přečtené knize. Kritické listy 3, 2001, str. 34).

Referát a záznamy o četbě jsou nejvíce využívanými metodami, které učitel žákům zadává pro zpracování přečtené knihy. Avšak není referát jako referát. Pouhý záznam o knize a její

prezentace ostatním studentů neplní funkci referátu. Pokud má referát plnit svoji funkci, měl by obsahovat prostor pro názor žáka na přečtenou knihu. Žák tímto názorem více zaujme své spolužáky a učitel může předejít tomu, že žák stáhne referát z internetu.

Referát by pak měl obsahovat všechny náležitosti knihy, jako je autor, název knihy, počet stran, žánr, časové prostředí, ve kterém se kniha odehrává, stručný děj, citaci a vysvětlení důvodu, proč žák zvolil zrovna tuto citaci a názor na knihu. Ten pak může být bodově ohodnocen, může z něj vyplývat, co se čtenář dozvěděl o životě hlavní postavy, která postava mu byla sympatická a naopak, co ho na příběhu zaujalo atd.

Zápis z četby je psaná forma, kdy se žák podle určitých kritérií vyjadřuje ke knize. Žákovým úkolem je napsat souvislý text, členěný do odstavců, za využití inspiračních otázek. Inspirační otázky se vztahují buď k postavě, prostředí knihy, k jazyku a problémům nebo ke zkušenostem. Žák si pak zvolí jednu kategorii a k té píše zápis z četby. Tento typ záznamu četby mě velice zaujal právě svými inspiračními otázkami a oblastmi, kterých se otázky týkají. Proto bych ráda pár otázek sdílela (Čtenářská gramotnost, Metodická příručka, 2011, str. 31):

a) Otázky týkající se postav

1. Jak se vývoj některých postav odrazil na změnách jiných postav?
2. Mohu se s touto postavou ztotožnit? Připomíná mi některá z postav lidí, které znám?
Proč?
3. Chovaly se postavy věrohodně? Proč ano? Proč ne?

b) Otázky týkající se prostředí

1. Které detaily jsou charakteristické pro prostředí? Jaké předměty, smyslové vjemy (pachy, vůně, zvuky, barvy, ...), živly (voda, vítr, oheň, ...) se v knize často objevují?
2. Připomnělo mi prostředí v knize něco z mého okolí? Byl/a jsem už na podobném místě? Odehrálo se v mém životě něco v podobném prostředí? Vyvolalo prostředí v knize nějakou vzpomínku?

c) Otázky týkající se jazyka a problémů

1. Mluví nějaká postava nebo postavy jinak než ostatní? Čím se jazykově odlišuje? Proč tak mluví?
2. Jaké zajímavé problémy nebo konflikty autor vymyslel?
3. Jak docílil autor toho, že jsem během četby neztratil/a zájem o knihu?

d) Otázky týkající se zkušeností

1. Co řekl autor touto knihou o světě, o lidech, o životě? Co chtěl sdělit čtenářům?
2. Kdybych psal/a tuto knihu já, co bych chtěl/a sdělit čtenářům? Co bych do knihy přidal/a?

Jako další aktivita, která žákům pomáhá v rozvoji čtenářských strategií a porozumění textu, je hra s názvem **čtenářské kostky**¹⁴. Tato hra také vychází z modelu E – U – R a můžeme se s ní setkat například v již zmiňovaných Školních čtenářských klubech. Hra pracuje s 36 různými otázkami, které mohou být žákům pokládány před čtením, v průběhu čtení a po čtení (respektuje tedy třífázový model učení E – U – R). Pomocí většiny otázek je žák veden k rozvoji čtenářských strategií a jejich osvojení vede poté ke čtenářským dovednostem a hlubšímu porozumění textu.

Nyní několik vybraných otázek na ukázkou:

Otázky před četbou:

Podívej se na obrázky v knize. O čem asi příběh vypráví?

Prohlédni si obal knihy. O čem asi příběh vypráví?

Jaké otázky tě v souvislosti s příběhem napadají?

Co bys chtěl/a, aby se v příběhu odehrálo?

Kterým slovům v názvu nerozumíš?

Může příběh nějak souviset s tvým životem? Jak?

Máš nějaké zkušenosti či zážitky, které s příběhem mohou souviset?

Je příběh skutečný, nebo vymyšlený? Proč si to myslíš?

Otázky během četby:

Jak myslíš, že by se situace mohla vyřešit?

Co bys udělal/a ty? Jak by ses pokusil/a vyřešit tento problém?

Vyber nějaký problém nebo zápletku, které se v příběhu objevují.

Najdi v textu slova, která neznáš.

Způsobilo vyřešení jednoho problému nějaký jiný problém?

Připomíná ti příběh v něčem tvůj vlastní život?

Se kterou postavou se můžeš ztotožnit? Proč?

Vyber si v příběhu nějakou problémovou situaci. Jak by se jí dalo předejít?

¹⁴ Čtenářské kostky, reklamační leták, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_referatoknize

Otázky po četbě:

Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést?

Jak jinak by se příběh mohl jmenovat?

V čem se odlišuješ od hlavní postavy?

V čem se podobáš hlavní postavě?

Jaká je hlavní myšlenka příběhu?

Dotýká se příběh tvého života? Jak?

Mezi další záznamy četby pak patří například seznam přečtených knih. Žák zde zaznamenává každou knihu, kterou přečetl. Uvede datum začátku čtení, datum, kdy knihu dočetl, jaký měla žánr, počet stran a hodnocení ke knize.¹⁵

Podvojný deník je také metoda, která se dá vzhledem k přečtené knize použít. Žák vybere citaci, slovo od slova ji zapíše a vedle ní vypíše souvislým textem ve větách, proč si vybral zrovna tuto citaci.

Dopis hlavní postavě/hrdinovi knihy může být také učitelem vhodně zvolená metoda pro práci s přečtenou knihou, kterou žákům zadá. Žáci napíší dopis hlavnímu hrdinovi či postavě knihy, ve kterém mu/jí sdělí, co by mu/jí sami chtěli říct. Mohou ho/ji ocenit nebo například pokárat za jeho/její jednání.

Záznam četby pomocí grafických organizérů je další ze způsobů, který může učitel využít v hodinách, kdy žáci čtou knihy, které si sami vybrali. Každý žák čte jiný text z vlastní knihy, ale celá třída sdílí stejný úkol a dívá se na postavu/postavy ze stejného úhlu pohledu. Úhly pohledu jsou žáky zaznamenávány do graficky upraveného modelu postavy či jiných dalších grafických organizérů.¹⁶

Další důležitá aktivita, o které bych se chtěla v této podkapitole zmínit, je **Čtenářské zrcadlo**. Jedná se opět o další metodu, se kterou pracují ve Školních čtenářských klubech, a tentokrát je to aktivita pro učitele českého jazyka. Vést děti ke čtení totiž znamená být jim i čtenářským vzorem. Proto nabízí tato aktivita možnost ohlédnout se a sledovat vlastní čtenářské „já“ konkrétního učitele a to pomocí zápisového archu. Ten umožňuje sledovat kategorie „já

¹⁵ ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online], [cit. 03-01-2019].
. 2011. Praha: VÚP, 2011 [cit. 2019-04-08]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

¹⁶ Doplnit až verča napíše – i do zdrojů

jako čtenář“ a „já jako učitel čtenářství“ kontinuálně ve třech obdobích, a sledovat tak dopad na čtenářství svěřených dětí.¹⁷

V poslední řadě bych chtěla odkázat na metodickou příručku, která je volně dostupná na stránkách čtenářského klubu¹⁸ a nese název „Vítej na palubě...“. Je plná nejrůznějších metod, které pomáhají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Jedná se o shrnutí toho nejzajímavějšího, co autoři našli v zahraniční literatuře v souvislosti s činností čtenářských klubů. Čtenář se může inspirovat podrobnými popisy aktivit, užitečnými radami s postupy a metodami vhodnými pro rozvoj dětského čtenářství.

3.5 Projekty motivující žáky ke čtení

V této podkapitole uvádím vybrané projekty, které mohou motivovat žáky druhého stupně ke čtení. Jedná se o projekty jak celoškolní, tak třídní, ale také se zapojením rodiny.

3.5.1 Klub dětských knihoven SKIP

Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP) je dobrovolnou profesní organizací knihovníků a informačních pracovníků. SKIP má několik sekcí a mezi největší sekci patří Klub dětských knihoven, který má přes 300 členů. Organizace se zabývá prací s dětským čtenářem (zejména novými formami práce s dětmi), podporou dětského čtenářství a vzděláním v této oblasti. Jak sama organizace uvádí, „*zkrátka vším, co přispívá rozvoji služeb dětem v knihovnách.*“¹⁹ Mezi nejvýznamnější aktivity této organizace patří například:²⁰

Jedna velice známá akce „**Noc s Andersenem**“. Důvod, proč tato akce vznikla, byl fakt, že dnešní způsob života dětí není příliš spjat se čtenářství a s knihou. Přitom je podle organizátorů této akce způsob boje proti nečtenářství jednoduchý – dát dětem osobní příklad a ukázat jim, že číst je veliké dobrodružství. Jedná se o každoroční přespávání v knihovnách (a dalších registrovaných místech) na počest Hanse Christiana Andersena, dánského pohádkáře. Tato akce je oblíbená, což dokazují i čísla přespávajících pro rok 2018. Loňské

¹⁷ Čtenářské kluby, Metody a postupy, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <https://new.ctenarskekluby.cz/co-nabizime/metody>

¹⁸ „Vítej na palubě...“ – Námořní mapa anebo krátký (neúplný) přehled možných klubových aktivit, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <https://new.ctenarskekluby.cz/co-nabizime/metody>

¹⁹ Klub dětských knihoven, Stránka určená pro Svaz knihovníků a informačních pracovníků SKIP, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <http://www.knihovnadobris.cz/kdk-skip/>

²⁰ Klub dětských knihoven, Stránka určená pro Svaz knihovníků a informačních pracovníků SKIP, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <http://www.knihovnadobris.cz/kdk-skip/>

Noci s Andersenem se účastnilo 95.000 dětí, které přespávaly až na 1652 řádně registrovaných místech.²¹

3.5.2 Centrum dětského čtenářství

Centrum dětského čtenářství (CDC) vzniklo v roce 2009 v Knihovně Jiřího Mahena v Brně (druhá největší knihovna v České republice) a to z důvodu uspokojení poptávky potřeby centra, které by na Moravě zajišťovalo a koordinovalo aktivity na podporu čtenářství. Centrum realizuje tuto potřebu aktivitami přímými a nepřímými. Přímou podporuje dětské čtenářství u dětí navštěvujících odpolední výukové programy. Programy jsou organizovány tak, aby uspokojily potřeby dětí a sledovaly trendy v knižním světě. Naopak nepřímá podpora je zajišťována v podobě realizace vzdělávacích seminářů, kdy CDC spolupracuje i s řadou studentů a pedagogů z vysokých škol.²²

3.5.3 Knihobudka

Velice sympatický a milý projekt, který podporuje práci s vyřazenou knihou, vznikl v roce 2013. V dnešní době je Knihobudek po České republice již několik, až přes 40. Jsou umístěny na viditelném a volně přístupném místě, aby si každý, kdo jde okolo, mohl knihu půjčit anebo ji v Knihobudce zanechat. Podporuje se tak neustálý koloběh knih. Pro její použití není potřeba žádná registrace a vše je zcela zdarma.²³

3.5.4 Čtení pomáhá

*„Náš cíl je spojit potěšení ze čtení s radostí z pomoci druhým“*²⁴. Tímto projektem tedy žáci mohou svým čtením pomáhat dobročinným účelům. Každý čtenář – žák, který se zapojí do projektu, získává po úspěšném vyplnění testu kredit 50 korun, který věnuje na jeden z nominovaných dobročinných projektů. Knihy jsou rozděleny do kategorií podle věku čtenáře a z každé kategorie je žákům k dispozici výběr z minimálně 120 knih, které jsou stále doplňovány.²⁵

²¹ Noc s Andersenem [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.nocsandersenem.cz>

²² Knihovna Jiřího Mahena v Brně, Centrum dětského čtenářství, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <https://www.kjm.cz/centrum-detskeho-ctenarstvi>

²³ Knihobudka, Vytváříme bezplatné pouliční knihovny, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.knihobudka.cz>

²⁴ Čtení pomáhá, O projektu čtení pomáhá, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.ctenipomaha.cz>

²⁵ Čtení pomáhá, O projektu čtení pomáhá, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.ctenipomaha.cz>

3.5.5 Zlatá stuha – Zlaté dítě

Každoročně udělována cena **Zlatá stuha** je určena tvůrcům nejlepších knih pro děti a mládež vydaných v českém jazyce. „Existuje již více než 25 let a představuje jedinou cenu v České republice zaměřenou výhradně na dětskou literaturu. Knihy procházejí pečlivým výběrem odborných porot. Zlatá stuha je tedy garantem kvalitních dětských knížek. Prostřednictvím doprovodných programů, jako je putovní výstava ilustrací, výtvarné dílny, besedy a autorská čtení, navíc podporuje růst čtenářské gramotnosti, rozvoj vztahu ke knihám i kulturní vyžití dětí. Vyhlášovatelem ceny je Česká sekce IBBY – Společnost přátel knihy pro mládež, a spolupořadatelé Klub ilustrátorů dětské knihy, Obec překladatelů, Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského a Památník národního písemnictví.“²⁶

Zlaté dítě je potom celoroční soutěž jak pro rodiny (kategorie A), tak pro skupiny – třídy, kluby, kroužky (kategorie B). Stačí si vybrat jeden z nominovaných či oceněných titulů z uplynulých ročníků Zlaté stuhu, začít se a nechat knihu libovolným způsobem ožít (videem, dramatizací, skladbou básně, tvorbou vlastní ilustrace, pokračováním příběhu, trailerem ke knize apod.). Uzávěrka soutěže bývá pravidelně koncem března a mezi základní kritéria patří: sdílený zážitek, originalita a kreativita a umělecká hodnota.²⁷

3.5.6 ČTENářův Sympatický RÁDce

Čtenářův sympatický rádce je neustále aktualizovaná databáze knih, pro všechny zbloudilé čtenáře, kteří nevědí, co číst. Tento projekt si je vědom potřeby čtenáře v podobě doporučení knih, ať už se jedná o ty co nejautentičtější nebo co nejčtenější. Web čtenáři nabízí to nejzajímavější napříč žánry, statistický TOP, tituly oceněné u nás i v zahraničí a osobní tipy od známých osobností.²⁸

3.5.7 Celé Česko čte dětem

Celé Česko čte dětem je nezisková organizace, která byla založená v roce 2006. Jak už název této organizace vypovídá, jedná se o organizaci, která podporuje a vyzdvihuje důležitost předčítání. Tu spatřuje v budování emocionálního zdraví dítěte. Předčítajícími mohou být rodiče, prarodiče, zástupce zajímavého povolání apod. Předčítání by mělo trvat alespoň 20 minut denně a nejlépe v pravidelném čase, případně i několikrát denně. V České republice

²⁶ Zlatá stuha, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.zlatastuha.cz/cs>

²⁷ Zlatá stuha, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.zlatastuha.cz/souteze>

²⁸ Čtesyrád, Čtenářův sympatický rádce, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.ctesyrad.cz>

je v projektu registrováno před 3000 školek, škol, knihoven, rodinných mateřských center, měst, obcí, nemocnic a jednotlivců.²⁹

3.5.8 Listování

Listování neboli cyklus scénického čtení je projekt, který působí na pěti stálých scénách (Praha, Brno, České Budějovice, Havlíčkův Brod a Bratislava), ale soubor přijíždí na pozvání i do jiného města. Svým pojetí si klade za cíl posluchače knihou oslovit a vzbudit zájem o čtení a sebevzdělávání. Mimo jiné jsou pořádány i představení po knihovnách a školách. Herci představují každý měsíc zajímavé aktuální knihy. V čase přibližně šedesáti minut je posluchačům představován děj knihy, jazyk autora a atmosféra knihy. Tento projekt má záštitu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.³⁰

3.5.9 Rosteme s knihou

Rosteme s knihou je kampaň na podporu četby knihy. Kampaň je realizována za podpory Ministerstva kultury České republiky. Kampaň je zaměřena na zvyšování čtenářské gramotnosti konkrétně prohlubováním literárního vzdělání dětí, jejich čtenářské vyspělosti a zlepšování a obohacování komunikačních schopností a obecně kulturní znalosti dětí. Mezi projekty a aktivity kampaně patří pořádání literárních a čtenářských soutěží, například Souboj čtenářů. Souboje čtenářů se každoročně účastní žáci šestých tříd. Online odpovídají na otázky, které prověřují porozumění textu a obsah knihy. Do finále pak postupují třídy s nejvyšším počtem bodů. Kampaň také na webových stránkách nabízí tipy na knihy rozdělené na tipy pro nejmenší, pro děti do 10 let, starší děti, naučné knihy a audioknihy.³¹

3.5.10 Kniha ti sluší

Kampaň Kniha ti sluší je iniciovaná Svazem českých knihkupců a nakladatelů. Cílem programu je propagace české knižní kultury. Kniha je skrze kampaň prezentovaná jako moderní trendy předmět, který díky svému obsahu může být člověku společníkem ve všech životních situacích. Čtenář zakoupením knihy v knihkupectví, které je zapojeno do kampaně, podpoří dobročinné účely.³²

²⁹ Celé Česko čte dětem, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <https://celeceskoctedetem.cz>

³⁰ Listování, scénické čtení, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.listovani.cz>

³¹ Rosteme s knihou, kampaň na podporu četby knih, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktuality/>

³² Kniha Ti sluší, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <https://www.knihatislusi.cz>

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 Design výzkumu, cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této bakalářské práce je zmapovat čtenářské zájmy žáků druhého stupně a možnosti, jak může škola motivovat žáky druhého stupně ke čtení.

Design této práce je kvalitativní výzkum, v němž se pokusím jít více do hloubky ve vytyčeném tématu. Vzhledem k cíli práce jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

- Co dělá škola pro to, aby motivovala žáky druhého stupně ke čtení?
- Jak udržet zájem žáků druhého stupně o čtení?
- Jaké jsou konkurenty čtenářských zájmů žáků druhého stupně?
- Co by podle žáků měla škola / učitelé dělat proto, aby je motivovala / motivovali ke čtení?

2 Metody sběru dat

Metody sběru dat byly zvoleny dvě. Jako první jsem uskutečnila předvýzkum formou dotazníkového šetření a poté sběr dat pomocí ohniskových rozhovorů mezi žáky druhého stupně (přesněji budou tyto metody vysvětleny v následujících podkapitolách).

2.1 Předvýzkum

Předvýzkum se uskutečnil ve dvou školách. Jedna škola bylo víceleté soukromé gymnázium a druhá škola byla klasická základní škola. Obě tyto školy sídlí ve velkém městě (nad 100 000 obyvatel) a pro účely práce bude zachována jejich anonymita.

Respondenty byli žáci druhého stupně ve věku 11-15 let. Žáci mě znali, učila jsem je v rámci praxí. Celkem bylo z obou škol dotazováno 123 žáků, z toho bylo 70 chlapců a 45 dívek. Dotazování byli žáci šestého, sedmého a osmého ročníku víceletého gymnázia a jedna třída dotazovaných žáků byla v osmém ročníku základní školy.

V obou těchto školách jsem položila žákům následující otázku: Jaké knihy bych nejraději četl/četla? Popřípadě na jaké téma. Každý žák odpovídal na tuto otázku zvlášť, a to formou dotazníku. V dotazníku bylo napsáno, pro jaké účely slouží sběr dat (dotazník k bakalářské práci na téma: Jak motivuje škola své žáky ke čtení?). Následně byli žáci seznámeni s tím, že dotazník je zcela anonymní (anonymitu dotazníku jsem volila proto, aby se žáci nebáli odpovědět na otázku upřímně a otevřeně a neměli pocit, že je bude za jejich odpověď někdo

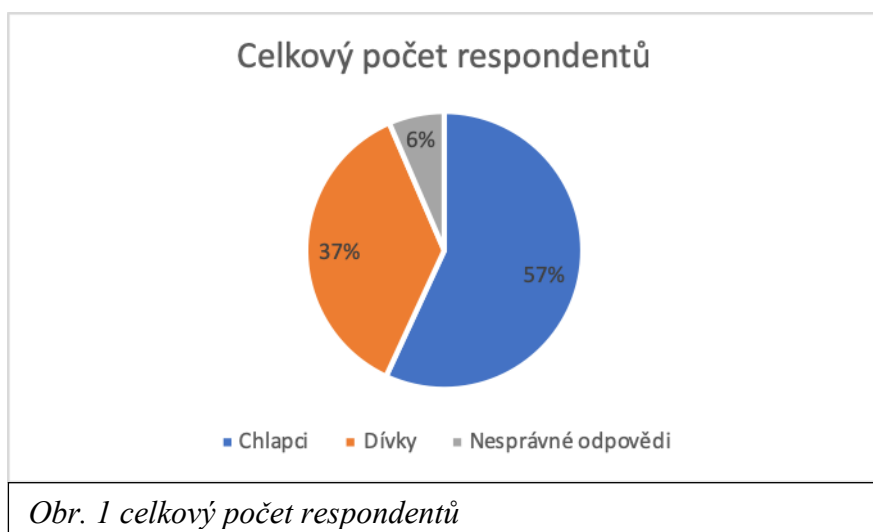
„hodnotit“). Pro lepší vyhodnocení dotazníku, ale zároveň zachování anonymity vyplňovali žáci pouze věk a pohlaví.

Předvýzkum jsem se rozhodla uskutečnit hlavně z toho důvodu, aby se mi lépe přiblížil svět čtenáře na druhém stupni, a také proto, abych si vytvořila představu pro následující práci se sběrem dat, tedy s rozhovory v ohniskových skupinách.

2.1.1 Vyhodnocení předvýzkumu

Předtím než vyhodnotím předvýzkum, ráda bych okomentovala důvody, proč nemůže být sedm dotazníků vyhodnoceno, ačkoliv byly odevzdány s odpovědí na výzkumnou otázku. U třech dotazníků nevyplnili žáci svůj věk, u třech dotazníků nebylo vyplněno pohlaví a u jednoho dotazníku byl špatně uveden věk (nebylo uvedeno jedno číslo, ale pouze rozmezí čísel).

Nejprve se podíváme na celkový počet respondentů (zde je vidět, jak procentuálně zasáhly špatně vyplněné dotazníky do celkového vyhodnocení).



Obr. 2. celkový počet respondentů - chlapců

Dotazovaných chlapců bylo celkem 70 ve věku od 11 do 15 let.



Obr. 3 celkový počet respondentů – dívek

Dotazovaných dívek bylo celkem 45 ve věku od 11 do 14 let.

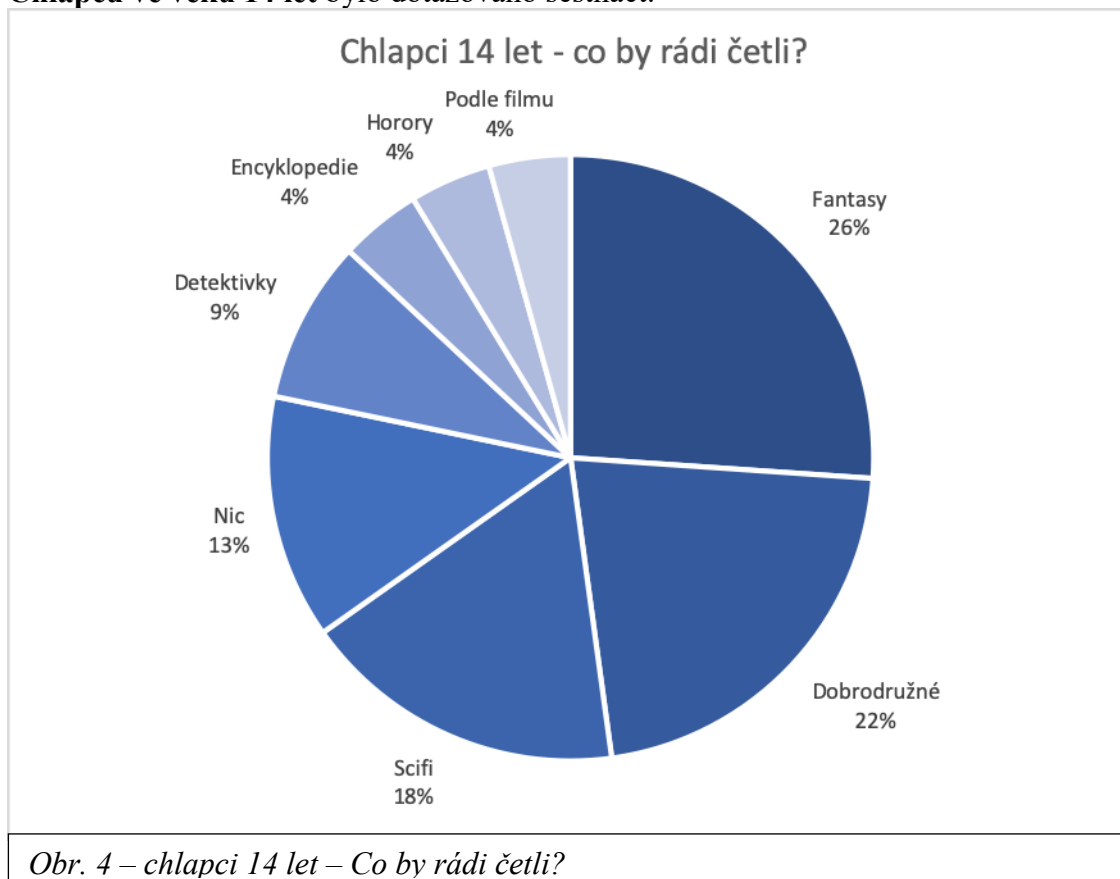
Výsledky chlapci:

Nyní se podíváme na výsledky předvýzkumu u chlapců.

Chlapec 15 let - respondent v tomto věku se objevil pouze jednou, proto k vyhodnocení nebudu používat graf ale pouze slovní vyhodnocení.

Chlapec v tomto věku by nejraději četl knihy žánru horor, sci-fi a detektivky. Chlapec konkrétně uváděl díla: Metro (Glukhovský), Stalker (Kepler).

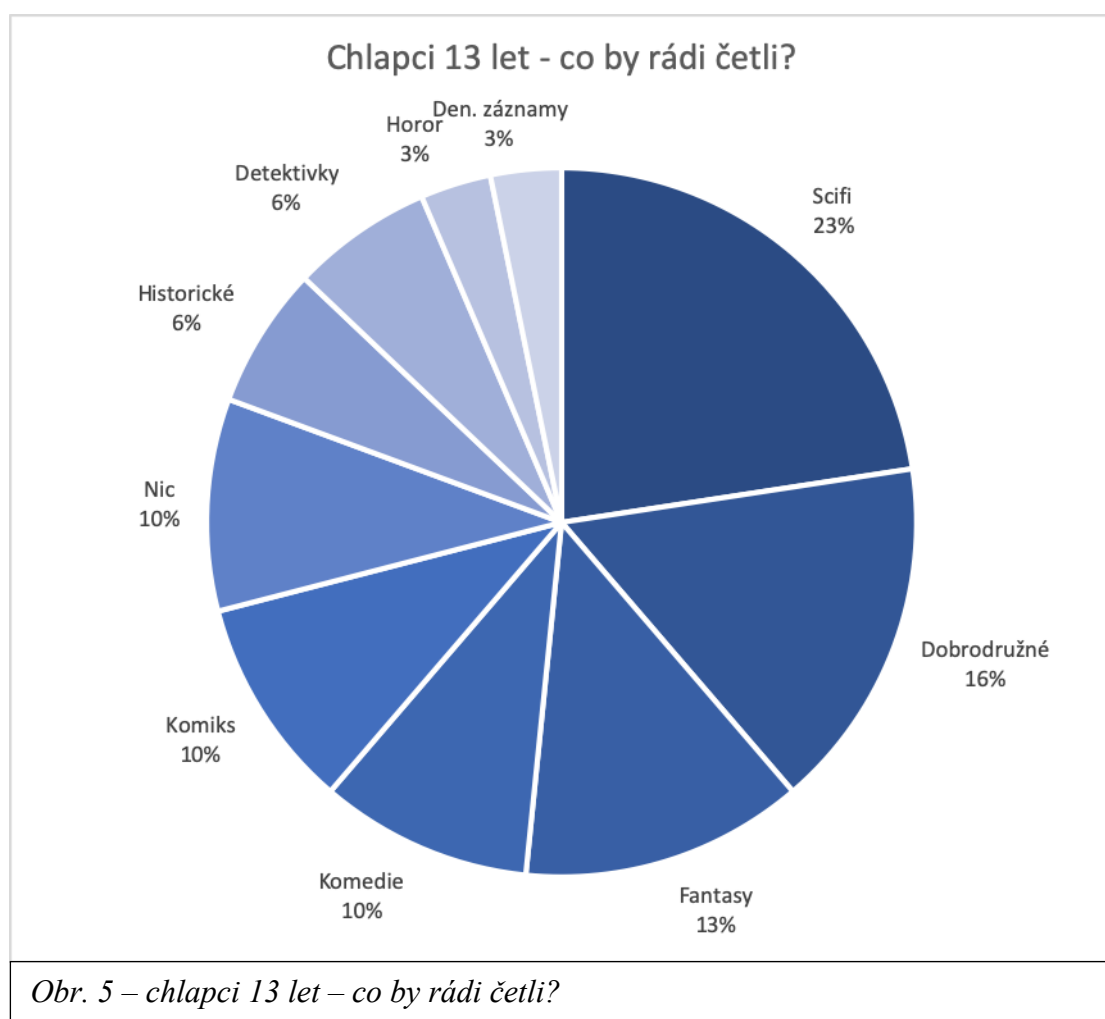
Chlapců ve věku 14 let bylo dotazováno šestnáct.



Chlapci v tomto věku by nejraději četli knihy v žánru fantasy, dobrodružné a sci-fi.

Konkrétně byla uváděna tato díla: Percy Jackson (Riordan), Bohové Olympu (Riordan), Pán prstenů (Tolkien), Hunger games (Collins), Hobit (Tolkien), Zaklínač (Sapkowski), Sněhulák (Jo Nesbo).

Počet respondentů **chlapců ve věku 13 let** byl dvaadvacet.

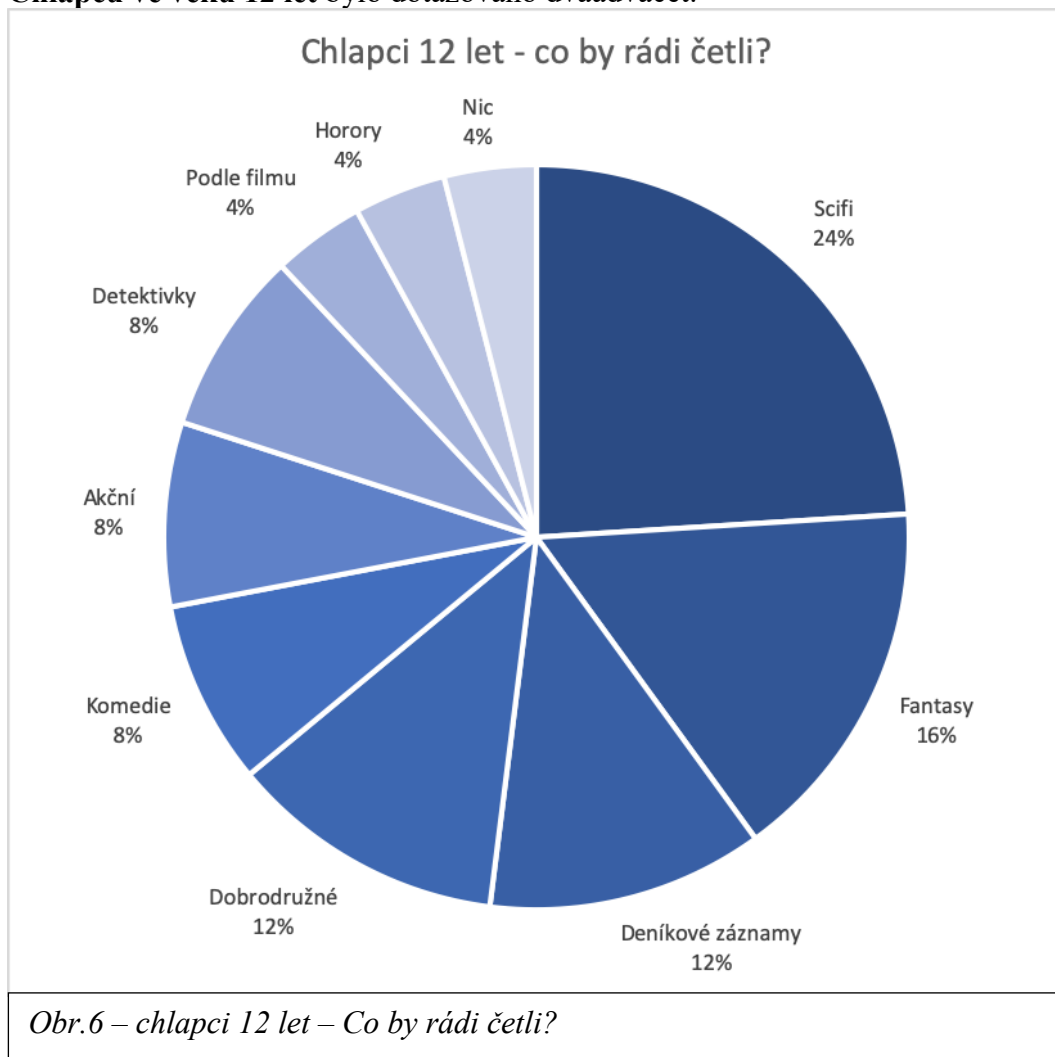


Chlapci v tomto věku by nejraději četli sci-fi, dobrodružné knihy a fantasy.

Konkrétně byla uváděna tato díla: Eragon (Paolini), Deník malého poseroutky (Kinney).

Komiksy byly uvedeny následující: Advantures of superman, Amazing superman, The faster flash.

Chlapců ve věku 12 let bylo dotazováno dvaadvacet.

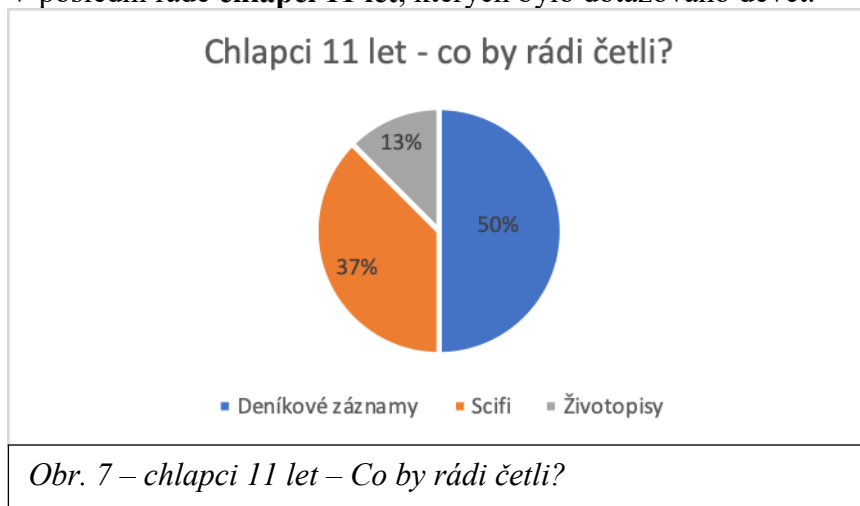


Chlapci v tomto věku by nejraději četli sci-fi, fantasy, deníkové záznamy a dobrodružné knihy.

Konkrétně byly uvedeny: Deník malého poseroutky (Kinney), Robinson Crusoe (Defoe), Metro (Glukhovskij), Hranicářův učeň (Flanagan), Eragon (Paolini).

Dále byly v této věkové kategorii uváděny audioknihy (nebyly uváděny konkrétní tituly) a obecně knihy z pohledu „pubertáků“ (citováno z dotazníku).

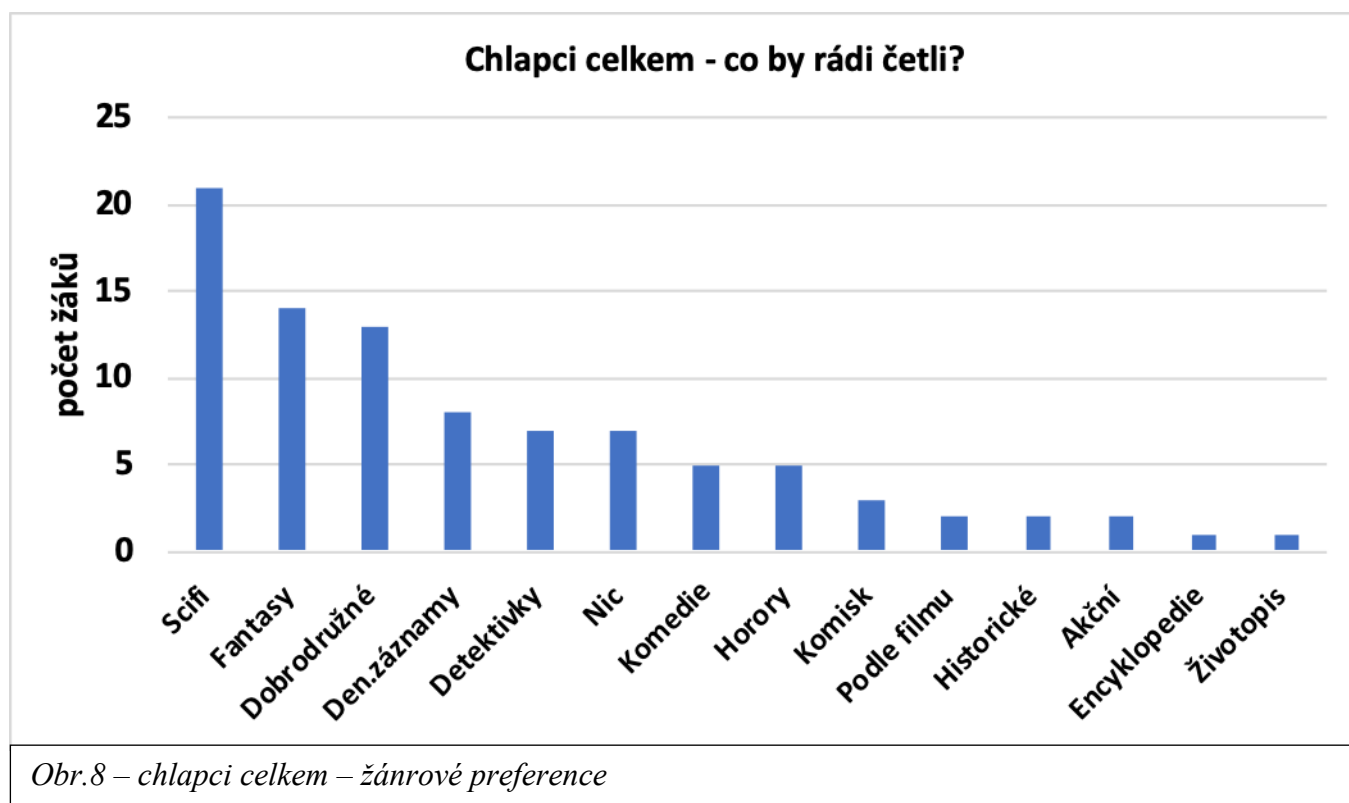
V poslední řadě **chlapci 11 let**, kterých bylo dotazováno devět.



Chlapců bylo v této věkové kategorii málo a ti, kteří byli dotazováni, jednoznačně upřednostnili Deníky malého poseroutky (Kinney) – což je v souladu například s anketou, kterou pořádá Sukova kniha, ve které se každoročně na předních příčkách umisťuje v Ceně dětí *Deník malého poseroutky*.³³

³³ Výsledky soutěže Dětský knihomol 2017, Suk – čteme všichni [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: https://www.npmk.cz/sites/default/files/suk/archiv/vysledky_souteze_detsky_knihomol_2017.pdf

Zde bych ještě ráda nabídla pohled na celkové porovnání žánrových preferencí u chlapců.

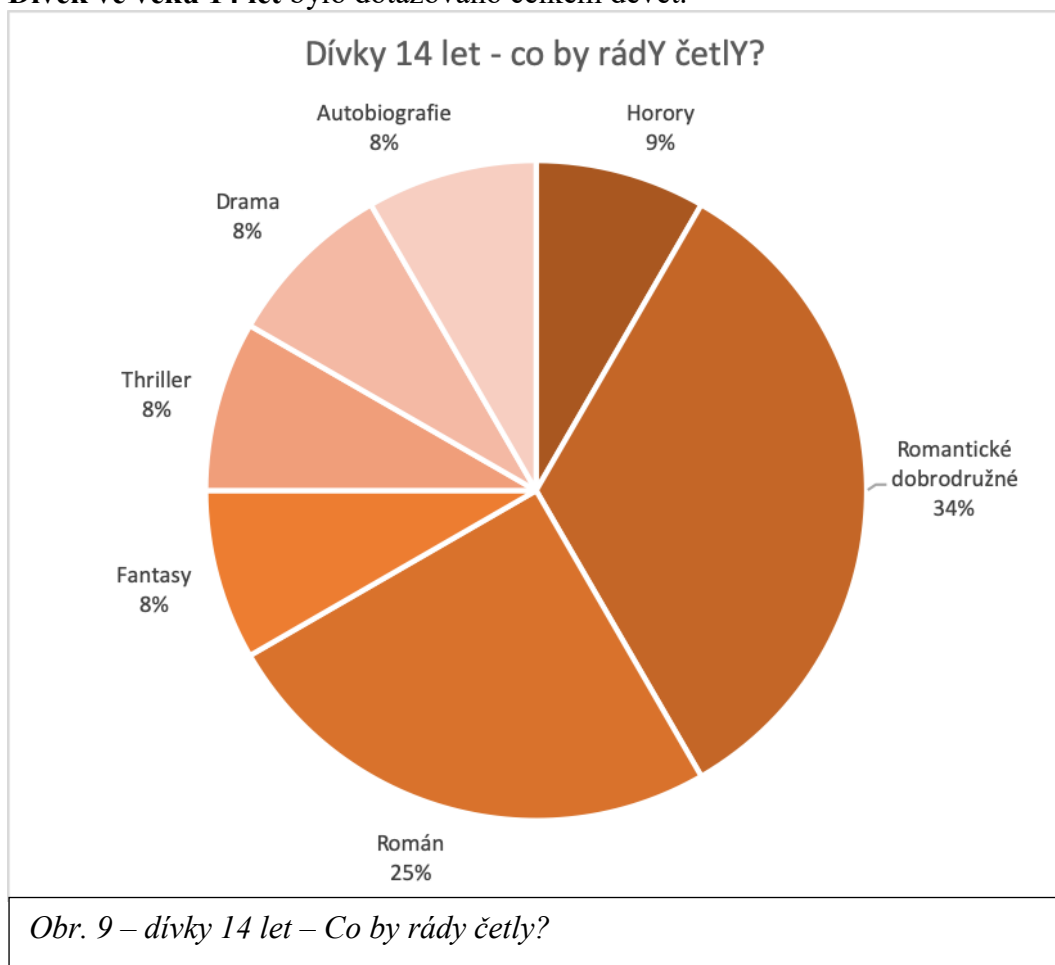


Celkově by respondenti chlapci nejraději četli knihy sci-fi žánrů, fantasy a dobrodružné. Nicméně deníkové záznamy (Deník malého poseroutky) byly na 4. místě.

Výsledky dívky:

Nyní se podíváme na výsledky výzkumu dívek.

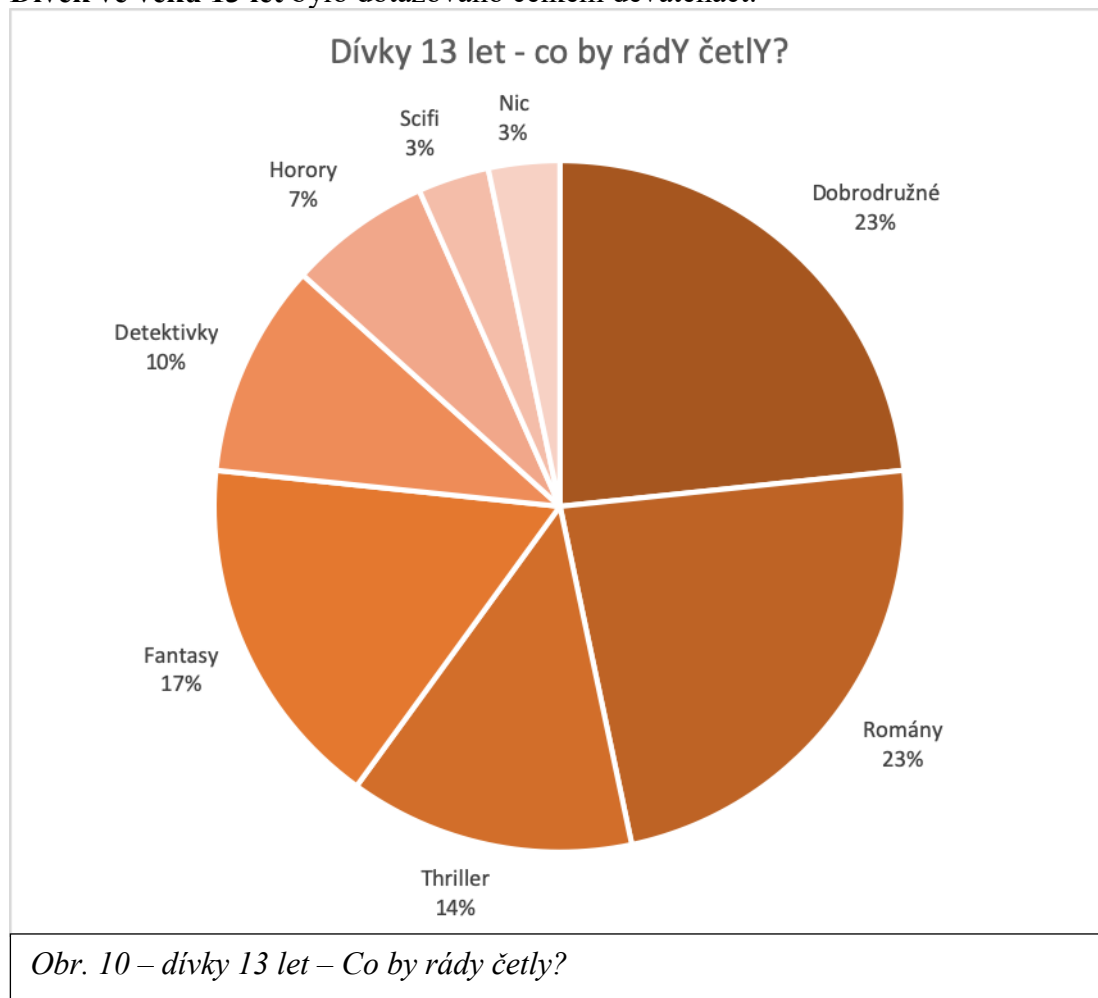
Dívek ve věku 14 let bylo dotazováno celkem devět.



Dívky v tomto věku by rády četly hlavně knihy, které jsou romantické a jejichž hlavním tématem je láska.

Konkrétně byla uvedena tato díla: Harry Potter (Rowlingová), 50 odstínů (James), Stalker (Kepler), My děti ze stanice ZOO (Christiane F.), TO (King).

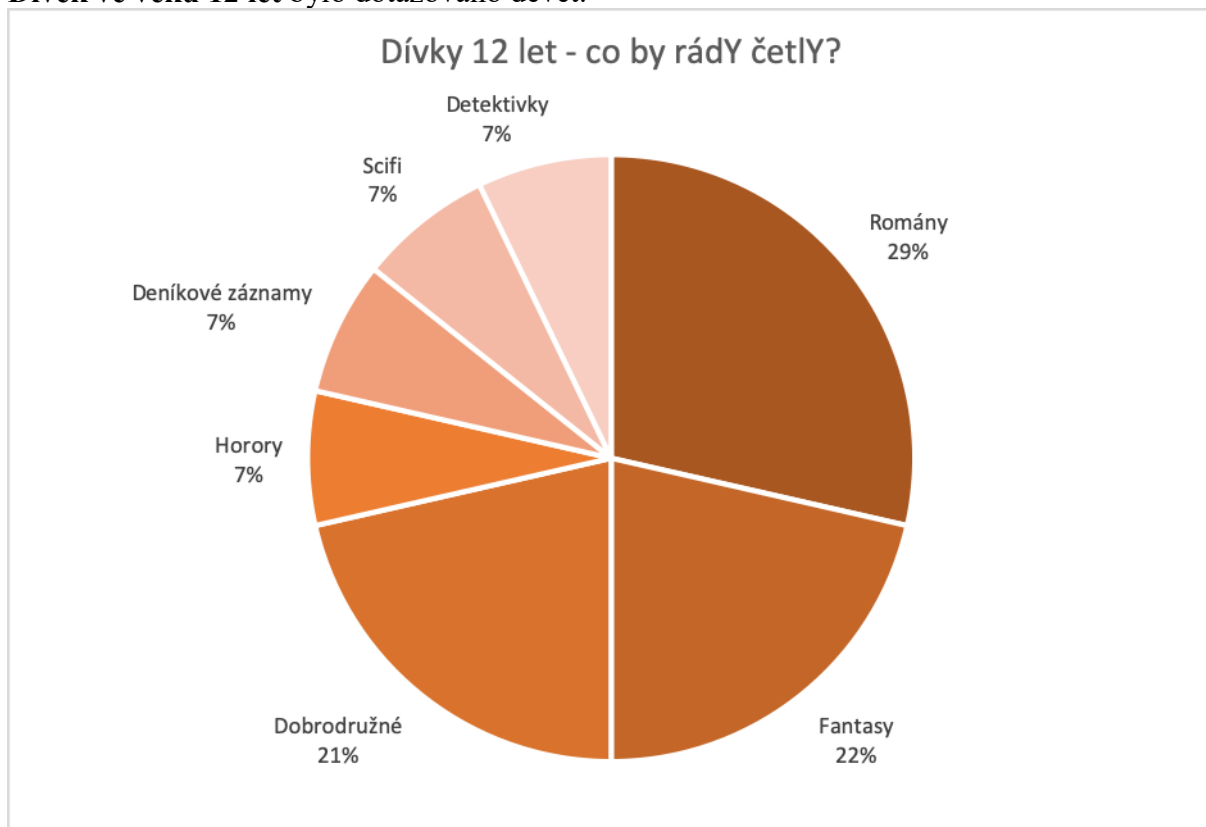
Dívky ve věku 13 let bylo dotazováno celkem devatenáct.



Dívky v tomto věku by ráda četly knihy dobrodružné, romány a fantasy.

Konkrétně byla uváděna tyto díla: Harry Potter (Rowlingová), Bílý tesák (London), Lovci stínů (Clare).

Dívky ve věku 12 let bylo dotazováno devět.

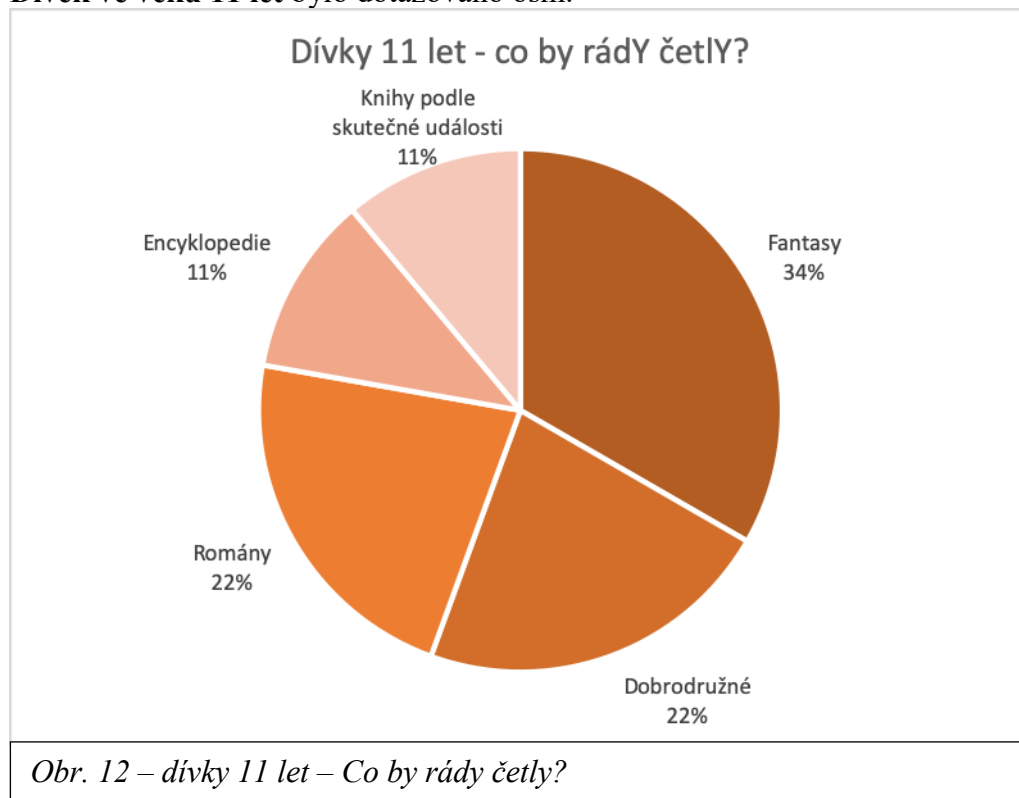


Obr.11 – dívky 12 let – Co by rádi četli?

Dívky v tomto věku by rády četly opět romány, fantasy a dobrodružné knihy.

Konkrétně byla uváděna tato díla: Deník mimoňky (Russel), Láska je jako nosorožec (Leinstenschneider), Deník malého poseroutky (Kinney), Harry Potter (Rowlingová), Hunger Games (Collins), Letopisy Narnie (Lewis), Oliver Twist (Dickens).

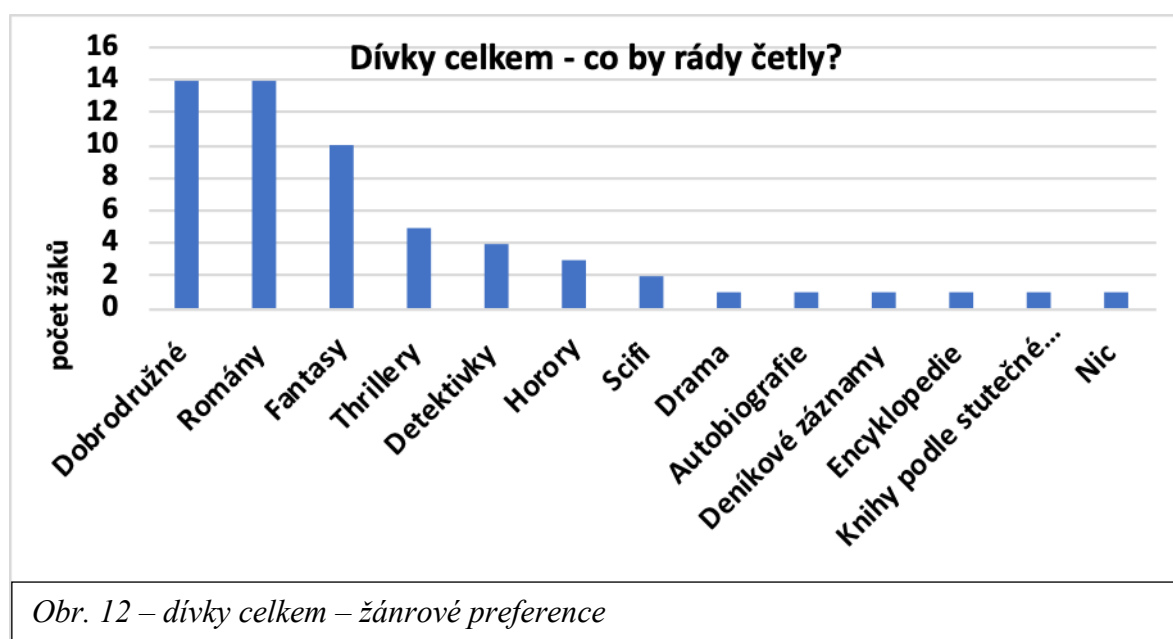
Dívky ve věku 11 let bylo dotazováno osm.



Dívky v tomto věku by na prvním místě nejraději četly fantasy.

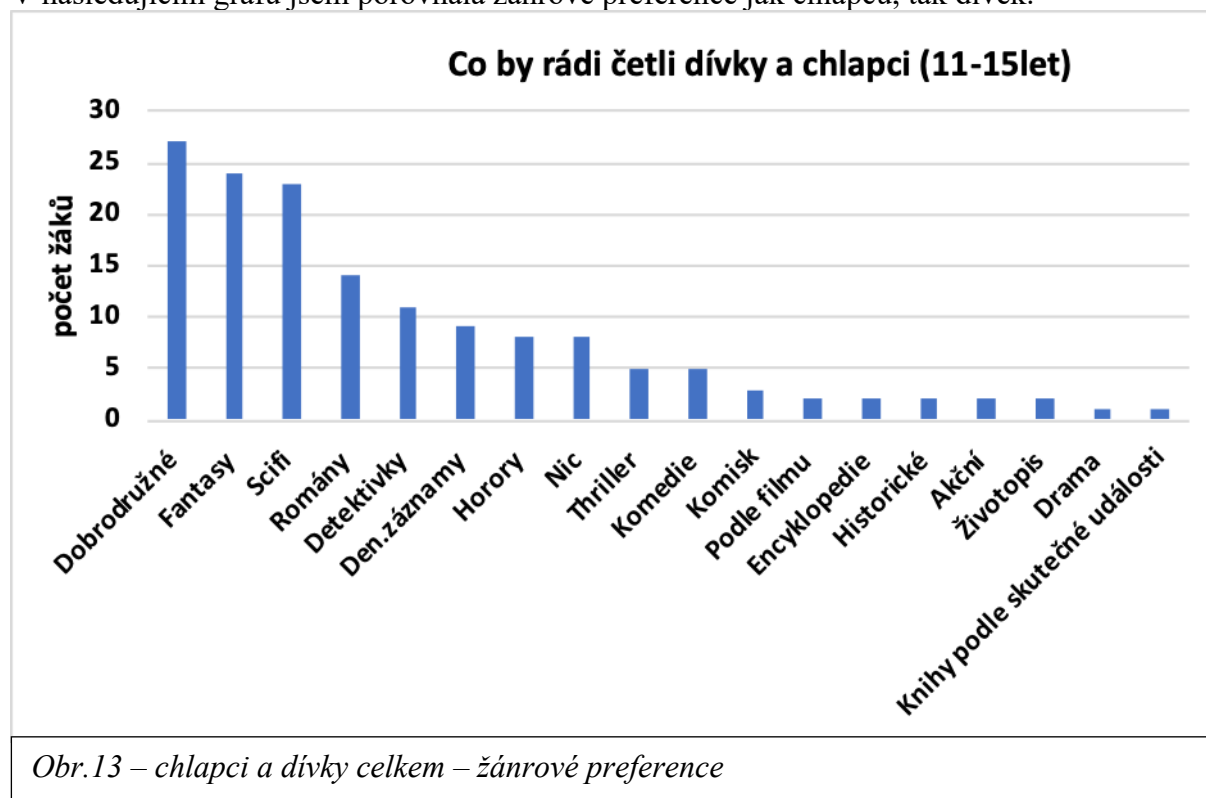
Konkrétně byla uvedena: Příšerná teta (Walliams).

Zde bych ještě ráda nabídla pohled na celkové porovnání žánrových preferencí u dívek.



U dívek byly na prvním místě uváděny knihy dobrodružné romantické (u starších dívek), u mladších dívek byly oblíbenější knihy sice dobrodružné, ale bez tématu lásky.

V následujícím grafu jsem porovnála žánrové preference jak chlapců, tak dívek.



Při vyhodnocování výzkumu jsem zaznamenala, že respondenti by rádi četli i knihy klasické (z povinné četby). Dále jsem také zaznamenala, že mnoho žáků neumí rozeznat žánry. Při vyhodnocování předvýzkumu bylo těžké s tímto faktem pracovat (proto se může odpověď žánrové preference a konkrétně uváděné dílo lišit).

Porovnání chlapců a dívek:

Kdybych měla porovnat dívky a chlapce, zdůraznila bych, že u chlapců, na rozdíl od dívek, byly uváděny komiksy. U chlapců byl velmi často uváděn *Deník malého poseroutky* (Kinney) a naopak se neobjevila ani jednou kniha *Harry Potter* (Rowlingová). Chlapci by přirozeně raději četli knihy s více akční tematikou, naopak dívky knihy romantické.

2.1.2 Porovnání výzkumu Českých dětí jako čtenářů (2014) s vlastním předvýzkumem

V této podkapitole budu porovnávat výsledky výzkumu České děti jako čtenáři 2014 (informace o tomto výzkumu jsou v kapitole 1.4.4) s vlastním předvýzkumem. Konkrétně budu porovnávat mé výsledky předvýzkumu s výsledky žánrových preferencí (Prázová a kol, České děti jako čtenáři, 2014, str. 32). (Tyto výsledky nejvíce odpovídají výsledkům, které jsem se snažila získat já. Jediný rozdíl pozoruji v tom, že ve výzkumu českých dětí jako čtenářů byla použita uzavřená otázka, ve které děti vybíraly odpovědi. Otázka z mého předvýzkumu byla otevřená a děti se mohly rozepsat).

Budu porovnávat výsledky věkové kategorie 11-12 let a 13-14 let. Výsledky mladších dětí porovnávat nemohu, protože nemám žádného respondenta v tomto věku. Pro zajímavost bych se o nich ale chtěla zmínit. Děti ve věku 6-8 let vybraly jako nejoblíbenější žánr pohádky (52 %) a poté knihy o přírodě a zvířatech. V 1.-3. třídě byly patrné rozdíly mezi dívkami a chlapci. Dívky uváděly na prvním místě pohádky a pověsti (67 %) a chlapci knihy o přírodě a zvířatech (42 %) a knihy dobrodružné (42 %).

Věková kategorie 11-12 let

Ve věkové kategorii 11-12 let ve výzkumu Českých dětí jako čtenářů 2014 byly na prvním místě knihy dobrodružné (53 %). V mém předvýzkumu byly u jedenáctiletých chlapců upřednostňovány knihy deníkového záznamu, jednoznačně Deníky malého poseroutky (Kinney). Knihy dobrodružné se u jedenáctiletých chlapců vůbec neobjevily. U dvanáctiletých chlapců byly dobrodružné knihy na třetím místě společně s již zmiňovanými deníkovými záznamy. Dále byly v mém předvýzkumu na prvním místě u dvanáctiletých chlapců knihy žánru sci-fi. U jedenáctiletých dívek se objevily na prvním místě knihy žánru fantasy a u dvanáctiletých dívek byly na prvním místě knihy romantické. V této věkové kategorii byly u dívek a chlapců velké žánrové rozdíly. Každopádně jsem byla překvapena tím, že dívky i chlapci uváděli knihy žánru fantasy i v této věkové kategorii. Nejsem si ale jistá objektivitou těchto výsledků. Jak již jsem zmiňovala, obávám se, že žáci neumí svoji oblíbenou knihu/knihy přiřadit ke správnému žánru.

Na druhém místě ve věkové kategorii 11-12 let se ve výzkumu Českých dětí jako čtenářů objevily knihy o zvířatech a přírodě. Knihy s tímto žánrem v mém předvýzkumu neobsadily žádné místo. Na druhém místě u jedenáctiletých chlapců se v mém předvýzkumu objevily knihy žánru sci-fi. U jedenáctiletých dívek obsadily druhé místo knihy dobrodružné. Kdybych měla zhodnotit, z jakého důvodu jsou výsledky zcela odlišné, troufla bych si tipovat, že když žáci vyplňovali můj dotazník, byli dohromady ve třídě, zatímco respondenti z výzkumu Českých dětí jako čtenářů byli dotazováni jednotlivě v přítomnosti zákonného zástupce. Moji respondenti byli roztěkaní, nebylo jednoduché je uklidnit a plně se na dotazník nesoustředili. Z těchto důvodů se obávám, že odpovídali na otázku spíše odpovědí, kterou někdo zakřičel přes celou třídu než podle svého vlastního názoru. Na druhou stranu tam nebyl přítomný zákonný zástupce, takže žáci možná odpovídali více podle vlastního názoru. U dvanáctiletých chlapců se v mém předvýzkumu objevily na druhém místě knihy žánru fantasy. Respondenti uváděli knihy jako Robinson Crusoe (Defoe) a Eragon (Paolini). Co mě ale překvapilo, bylo to, že někteří respondenti v tomto věku uváděli i audioknihy. Bohužel ale nebyly uvedeny

konkrétní tituly. Dvanáctileté dívky by na druhém místě rády četly knihy žánru fantasy. Konkrétně Harryho Pottera (Rowlingová) a Hunger Games (Collins). Oba tyto příběhy mají v sobě i příběh lásky, proto jsou podle mého názoru oblíbené u dívek i fantasy knihy.

Na třetím místě u dětí ve věku 11-12 let ve výzkumu Českých dětí jako čtenářů byly uvedeny jako žánrová preference komiksy. Komiksy se v mém předvýzkumu objevily pouze jednou, a to ve věku třináctiletých chlapců. U dívek dvanácti let byly na třetím místě knihy dobrodružné a u jedenáctiletých dívek knihy s romantickým příběhem.

Věková kategorie 13-14 let

Ve věkové kategorii 13-14 let se u Českých dětí jako čtenářů objevily na prvním místě knihy žánru dobrodružné (53 %). V mém předvýzkumu se v obou věkových kategoriích i pohlavích objevily knihy dobrodružné buď na prvním, anebo nejhůře na druhém místě. Tímto výsledkem nejsem překvapena. Děti v tomto věku rády prožívají dobrodružství alespoň v knihách.

Na druhém místě byly ve věkové kategorii 13-14 let ve výzkumu Českých dětí jako čtenářů uváděny knihy žánru příroda a zvířata. V mém předvýzkumu se knihy tohoto žánru u této věkové kategorie neobjevily ani jednou.

Na třetím místě ve věkové kategorii 13-14 let se u Českých dětí jako čtenářů objevily knihy žánru fantasy (36 %). V mém předvýzkumu byly knihy žánru fantasy na třetím místě také. Pouze u chlapců ve věku 14 let byly knihy žánru fantasy na prvním místě. Tímto výsledkem jsem byla opravdu překvapena. Nečekala jsem shodu na třetím místě.

Celkové výsledky

Kdybych měla porovnat výsledky všech mých respondentů celkově (dívek i chlapců všech věkových kategorií) s výzkumem Českých dětí jako čtenářů, tak první místa se jednoznačně shodují. V mém předvýzkumu i výzkumu, se kterým své výsledky porovnávám, se objevily knihy žánru dobrodružného na prvním místě. Na druhém i třetím místě se výzkumy jednoznačně rozcházejí. V mém předvýzkumu jsou uvedeny knihy žánru fantasy a sci-fi, ve výzkumu Českých dětí jako čtenářů jsou na druhém místě knihy o přírodě a zvířatech. Tyto výsledky si zdůvodňuji tím, že v mém předvýzkumu byla položena otázka otevřená a v porovnávaném výzkumu byla otázka uzavřená. Předvýzkum mi pomohl k ujasnění si žánrových preferencí u žáků, se kterými jsem pak dělala ohniskové rozhovory. Ohniskové rozhovory mi pomohly utvořit si představu o světě čtenáře na druhém stupni. Při vedení

rozhovorů jsem se pak lépe mohla žáků doptávat na knihy, co si o čtení knih myslí apod., protože jsem znala jejich žánrové preference.

2.2 Rozhovory s žáky v ohniskových skupinách

Z prvního sběru dat mi vyplynulo mnoho zajímavých výsledků a dat, se kterými jsem se rozhodla pracovat dál a to prostřednictvím rozhovorů s žáky v ohniskových skupinách.

Rozhovory v ohniskových skupinách jsou metodou sběru dat kvalitativního výzkumu. Jedná se o řízené rozhovory s určitou skupinou jedinců. Miovský (2006) chápe skupinový rozhovor jako metodu sběru dat, která se podobá individuálnímu hloubkovému rozhovoru – nepracuje se se skupinovou interakcí a dodržuje se model otázka-odpověď. Já jsem ale stavěla právě na skupinové interakci, která je pro rozhovory v ohniskových skupinách typická.

Optimální počet dotazovaných jsem stanovila na maximálně 6 žáků. Ačkoliv Morgan (2001) považuje za optimální 6–10 participantů pro konání ohniskových skupin, vzhledem k prioritám žáků probíhaly rozhovory ve skupinách po šesti, protože vybraným počtem jsem se snažila zajistit, aby se během rozhovoru dostal ke slovu každý žák. Žáci se na rozhovory hlásili sami, nevybírala jsem je a neurčovala jsem, kdo se rozhovoru zúčastní. Výběr jsem nechala na žácích z toho důvodu, abych předešla tomu, že se žáci budou stydět mezi sebou mluvit. Žákům jsem pokládala otevřené otázky na téma čtenářství, čtenářská gramotnost – jednalo se tedy o polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připravených témat a otázek.

Zde je výčet otázek, které jsem při rozhovorech pokládala žákům:

- Povězte mi, čtete knihy? Čtete rádi? Jaké knihy čtete?
- Proč čtete? Proč nečtete? Co vás na čtení knih odrazuje?
- Co si myslíte o čtení knih?
- Máte o knihách možnost mluvit? Sdílet své pocity z četby? A pokud ano, pomáhá vám to v něčem?
- Máte čtecí rituály? Máte na čtení oblíbené místo? Pijete k tomu čaj nebo cokoli jiného?
- Jak často čtete a jaké žánry preferujete?
- Čtete si každý den ve stejnou dobu?
- Četli vám vaši rodiče, když jste byli malí? Čtou vaši rodiče teď?
- Věnujete se čtení knih i ve volném čase?
- Využíváte elektronické čtečky knih?

- Doporučujete si knihy mezi sebou?
- Co by mohla škola udělat proto, abyste četli víc a raději?
- Jak si vybíráte, kterou knihu budete číst?
- Jak často chodíte do veřejné knihovny?
- Dostáváte knihy i jako dárek? K narozeninám, pod stromeček?
- Motivuje vás váš učitel/učitelka ke čtení?
- Máte ve škole čtenářské dílny či nějaké podobné akce podporující čtenářství?
- Znáte nějaké projekty, které podporují čtení?

Výzkumným vzorkem byli opět žáci druhého stupně, a to ze dvou škol. Obě tyto školy sídlí ve velkém městě (nad 100 000 obyvatel). První škola, ve které jsem uskutečnila rozhovory, byla základní škola. Na stejné škole byl uskutečněn i předvýzkum, ohniskové rozhovory jsem opět vedla se stejnými žáky. Pro účel této práce budu školu nazývat školou základní. Tato škola na mě působí jako škola velice cílevědomá a moderní. Je umístěna v krásném prostředí nedaleko přírody. Škola je moderně vybavena (projektory, televizory, laboratoře atd.) a je zapojena do mnoha projektů. Učitelé v této škole absolvují kurzy kritického myšlení a žáci jsou k tomuto stylu výuky i vedení.

Druhá škola, ve které jsem vedla ohniskové rozhovory, byla školou Montessori, která nabízí vzdělávání žáků na prvním i druhém stupni. Pro účel této práce ji budeme nazývat školou Montessori. Tato škola (jak už z názvů vyplývá) je školou, kde jsou žáci vedeni a vyučováni podle základních principů Montessori pedagogiky. Montessori pedagogika nese název podle Marie Montessori, italské pedagožky, filozofky a vědkyně, která je známá svými novými pedagogickými metodami, uplatňovanými ve 20. století, a podle kterých je pojmenována i Montessori pedagogika. Mezi základní principy tohoto pedagogického stylu patří utváření nového vztahu dospělého k dítěti (učitel je žákovi rovnocenným partnerem, který mu pomáhá na jeho cestě k učení a objevování), vlastní objevování poznatků samotným dítětem (žák má prostor k samostatnému objevování poznatků a potřeb), samostatná práce jednotlivce (neboli svobodná práce, žák si volí, na čem, kde a kdy bude pracovat), trojstupňová výuka (tři stupně výuky: pojmenování učitelem, znovupoznání, aktivní ovládání) a v poslední řadě práce s chybou a pochvalou.³⁴ Montessori škola je, stejně jako škola základní, umístěna v blízkosti

³⁴ *Alternativní školy, povídání o alternativním školství, Montessori* [online], [cit. 10-04-2019], volně dostupné: <http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/>

přírody. Žáci zde mají přístup do zahrady, kterou sami budují, ve vyšším trojročí si žáci sami vaří a škola působí velice kamarádkým a přívětivým dojmem.

2.3 Analýza dat

Všechny rozhovory byly nahrány na diktafon a poté doslovně přepsány. Pro samotnou analýzu dat jsem použila program MAXQDA2018 (The Art of Data Analysis). Opakovaně jsem četla jednotlivé rozhovory, všemu zajímavému jsem přidělovala kódy (např. nálada, vrstevník, ilustrace) a ty řadila do kategorií (např. motivace ke čtení, čtecí rituály, co žáci čtou apod.).

Kurzívou uvádím v následujících podkapitolách autentické výroky žáků – opravdu tak, jak byly vyřčeny, včetně zachování obecné češtiny a nespisovných výrazů.

2.3.1 Vyhodnocení ohniskových rozhovorů

Při vyhodnocování rozhovorů v již zmíněném programu MAXQDA2018 jsem hledala odpovědi na mé výzkumné otázky. Tyto odpovědi žáků jsem řadila do jednotlivých kódů a kategorií pro lepší vyhodnocování a vzniklo pak následující schéma:

Proč žáci čtou

- baví je to
- nálada
- ilustrace
- obsah knihy
- fantazie
- rozvoj slovní zásoby a gramatiky
- doporučení knihy – kamarádem / rodičem
- užitečnost pro život

(ne)motivace – škola

- čtenářské dílny
- připomínání
- povinnost
- školní knihovna
- osobnost žáka
- osobnost učitelky, pojetí výuky ČJ

Udržení zájmu o čtení

- čtenářská dílna
- čtenářský deník – forma

- vhodný výběr knih – témat, žánrů
- doporučení od kamarádů
- více prostoru na čtení ve škole
- méně domácích úkolů
- méně stresu z přijímaček na SŠ
- projekty, akce

Konkurenty čtení

- málo času
- kroužky a mimoškolní aktivity
- povinnost číst vybrané knihy
- pobyt venku
- lenošení
- nic – čtení je prostě nebaví

2.3.2 Proč žáci čtou a co si o čtení myslí

Žáci přiznávají, že čtou hlavně tehdy, **pokud je kniha baví**. Tento fakt hrál významnou roli jak u žáků základní školy (např. *musí mě to zaujmout. I ten děj, prostě mě to musí zaujmout, i ten obal*), tak u žáků školy Montessori (např. *když mě to nějak zaujme tak mám ráda si číst a baví mě to*). Jako další důvod, proč žáci čtou, je například jejich **nálada**. Pro žáka z Montessori je čtení knihy únik ze špatné nálady (*Já nevím, ale dám teď nějaký příklad, když jsem třeba ve stresu, nebo mám špatnou náladu nebo nejsem šťastná a něco se děje tak si čtu častěji než obvykle. Protože v těch knížkách je jakoby nějaký jiný svět, který si vytvoříš a je to tam jakoby příjemnější, protože zapomeň na ty starosti a problémy*) a naopak pro jiného žáka je to důvod, proč knihu nečíst (*když nemám náladu, jsem unavená tak mě to většinou nebaví a nečtu*). Pro žáka základní školy je důležitý i **správný okamžik na čtení** (*Ale úplně nevím ten správný okamžik*). Jako odpověď na to otázku, kdy takový správný okamžik nastane, ale žák odpovídá takto: *prostě když mě to napadne*.

Podle čeho si tedy žáci vybírají knihy?

Například podle **ilustrací**, jejich přítomnost (*A taky tam musí být obrázky v tom*), případně nepřítomnost hraje důležitou roli, protože ta narušuje jejich fantazii: *Já bez obrázků. Já nemám ráda, když mi tam nakreslí něco, co si představuju jinak*, což potvrdil i další spolužák *Já si představím osobu, a pak když jí tam vidím nakreslenou tak mě to rozhodí*.

Další faktor, který hraje při výběru knihy roli, je **vrstevník a jeho doporučování knih**. Žáci si doporučují knihy hlavně mezi vrstevníky, kteří mají podobný vkus na knihu (*Ano, doporučujeme si knihy mezi kamarádama, který mají podobný výběr knihy*). Na Montessori škole je doporučování knih popisováno jednou žačkou takto: *Já třeba se svojí kamarádka, my jsme obě dvě jako navedly na knížku, já jí i ona mě, my dvě si doporučujeme ale s jinými lidmi moc ne. Spíš si to najdu sama. Nám se totiž líbí podobné věci, takže proto je to dobrý*. Na Montessori škole funguje **doporučování knih i mezi žákem a jeho rodiči** (*Můj táta, jelikož četl, když byl mladší, tak četl hodně a teď mi všechny knížky doporučuje. Karla Maye*). Žáci na doporučení vlastních rodičů dají (*dám na jeho doporučení*) a sami doporučují knihy svým rodičům (*Ted'ka se občas stává, že mám svojí knížku a rodiče si čtou z té knížky, co čtu já. - Já hodně doporučuju mámě a ona mě*).

Pro Montessori žáky hraje významnou roli **obsah knihy** (*Hlavně pokud je ta knížka dobrá, protože jinak to je o ničem. Dobrá knížka je pro mě to, když si dobře vyberu, to mě baví, nesmím si vybrat nějakou špatnou*). A to dokonce až v takové míře, že častokrát přijdou na to, že nesmí dát na první dojem, co se vzhledu knihy týče (*Obal byl ošklivý a podle obalu bych si to nikdy nepřečetla, ale díky doporučení jsem narazila na skvělou knížku - První dojem, řeknu si, že je pěkná ale pak ten obsah hraje taky roli*).

V poslední řadě čtou žáci z obou dotazovaných škol, protože **rádi zažívají svět hlavních postav či děj knihy prostřednictvím vlastní fantazie**: *Já třeba čtu, protože se strašně ráda vžiju do role hlavního hrdiny, ať už dělá cokoli a co mi ted'ka řekl kamarád. A co mi ted'ka řekl kamarád, on je takový, že rád sleduje lidi, co dělají a tak, mi řekl, že já vlastně hledám sama sebe a jakoby to odrážím v tom, co dělám, i co čtu. A já si vlastně ted'ka když mi to dojde tak si všimnu, že to dělám, tak si řeknu, že by bylo skvělý být tou postavou. A že vlastně se snažím najít v nějaký ty postavě. Ale taky mám ráda ty příběhy, že si mohu proplouvat tím. Dokonce si uvědomuji i rozdíl mezi filmem a knihou a knize dávají jednoznačně přednost – právě z důvodu většího zapojení vlastní fantazie: Rozvíjí to i představivost, fantazii. Třeba když si pustíš film a potom knížku, tak za prvé v knížce bývá víc detailů a naopak si to můžeš v knize lépe představit*.

Zde bych chtěla dát prostor názorům žáků na čtení. Žáci Montessori škol **vyzdvihovali více faktickou stránku věci ve čtení knih** (*I se něco dozvíš, nevím právě jak říká Kačka, slovní zásobu, i nějaká fakta, pokud čteš historické*) a naopak žáci školy základní mluvili více o **gramatice a slovní zásobě**, kterou mohou z knih čerpat (*čtení nám pomáhá k lepší slovní zásobě, když čtu nějakou knihu tak vidím ty slova a pak si je lépe vybavím třeba když je chci*

napsat), zde tedy dochází k propojení dovednosti čtení a psaní, která je nesmírně důležitá, a žáci si ji uvědomují. Žáci Montessori školy si o **čtení knih myslí, že je užitečné a přínosné pro život**: *myslím, že je to užitečný. Bud' k přijímačkám, nebo k vlastnímu zájmu. Ten, kdo čte nebo nečte, tak je to v jeho zájmu. Ale myslím si, že každý by měl za život přečíst určitý počet knih. Ale ty knížky mu něco předají. I málo nebo hodně.*

Zde jsem shrnula a odhalila důvody, proč žáci základní a Montessori čtou a co si o čtení myslí. Nyní se pojd'me vydat po konkrétních odpovědích na výzkumné otázky.

2.3.3 Co dělá škola pro to, aby motivovala své žáky druhého stupně ke čtení?

Z odpovědí žáků jak na Montessori škole, tak na základní škole mi jasně vyplývalo to, že se školy snaží o motivaci ke čtení žáků tím, že část hodin literární výchovy probíhá formou **čtenářských dílen**.

Čtenářské dílny popisují žáci základní školy následovně: *První na začátku je referát, tam má někdo referát o knize a pak většinou čteme každý svou knihu a potom na to vyplňujeme pracovní list.* V průběhu čtenářských dílen dochází k motivaci ke čtení spolužáků (*my stejně nemusíme říkat celý děj, ale říct třeba jen konec abychom nalákali ostatní*). Na čtenářských dílnách jsou žáci vedeni ke kritickému myšlení nad knihou, učitel/ka zde volí metody využívající třífázového modelu učení viz kapitola 3.1. RWCT (*A pak máme podvojný deník. V knížce najdeme citace, potom k nim napíšeme vlastní komentář a pak když máme hotovo, tak nám k tomu dává komentář třeba soused nebo, jaký má na to názor on*). Učitelka základní školy prošla školeními programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jeho metody využívá i v dílnách čtení: *to je třeba jakože co bysme té postavě, co si z knížky vybereme, dali jako dárek nebo jaký si myslíme, že má pokoj třeba.* Někdy mají žáci naopak volné čtení, kdy čtou celou hodinu a pak pouze sdílí své pocity se sousedem (*někdy máme volné čtení, že třeba čteme celou hodinu a pak si to řekneme se sousedem*).

Naproti tomu žáci Montessori školy o čtenářských dílnách příliš nehovořili. Mluvili pouze o tom, jak dílny probíhají (*Čtenářské dílny jsou dva druhy. První je, že učitelka si připraví nějaký text a my čteme ten a bavíme se o něm. Nebo si přineseme vlastní knížku, tu si 20 minut čteme a pak se bavíme na nějaké téma, že třeba máme z té knížky něco zjišťovat nebo tak*), ale o jednotlivých metodách se mnou nemluvili.

Důležitá je ale otázka, zdali žáky výše popsané čtenářské dílny motivují k vlastnímu čtení.

Žák základní školy odpovídá, že ano: *když rozečteme nějakou knížku tady ve škole na čtenářských dílnách, tak potom chceme vědět, jak dopadne, tak čteme i doma. V*

Montessori škole spatřuje jeden žák také motivaci ve čtenářských dílnách: *Motivují nás tak, abychom četli na těch čtenářských dílnách.*

U žáků základní školy se snaží škola o motivaci prostřednictvím **většího počtu hodin literatury** (*každý týden máme dvě hodiny literatury a český jazyk jednou za 14 dní dvě hodiny*). **To se ale u žáků mívá účinkem**, žáci by raději byli připravováni na přijímací zkoušky na střední školu (*ale mívá nám to pomáhá na přijímačky. My bychom potřebovali si víc myslím spíš procvičovat mluvnici*).

Při rozhovorech jsem se nakonec zeptala jasně: „**Motivuje vás škola ke čtení?**“

Žáci základní školy se v odpovědích jasně shodli, škola je ve čtení nepodporuje, a to hlavně tím, že jim **neustále připomíná, že by číst měli, a to žákům vadí** (*Já si myslím, že nepodporuje, protože do nás pořád hučí, ať čteme a to mě odrazuje – Mám stejný názor, pořád do nás hučí. A pak když nám řeknou, ať čteme doma, tak nám dají ještě úkoly, nebo nám dají testy, abychom číst nemohli*), i když jsou si vědomi důležitosti čtení (*Já myslím, že je to celkem dobrý. Učí nás to různě čárky, pravopis. – Může to pomoci v té češtině no*). Zdá se tak, že explicitní pojmenování a „nucení“ žáků do čtení se mívá účinkem a je pro žáky spíše demotivující.

Oproti tomu žáci Montessori školy si přístupu školy ke čtení váží, ale zároveň jsou si vědomi, že jen škola jim nemůže být dostatečnou motivací ke čtení. Důležitá je i **jejich osobnost** (*Motivují nás tak, abychom četli na těch čtenářských dílnách nebo jakože tady máme tu knihovnu. Ale každý to má jinak*) a existence **školní knihovny**. Existence školní knihovny je faktorem důležitým jak pro žáka základní školy (*do té veřejné tolik nechodím, spíš tady do školní*), tak pro žáka Montessori školy (*je tady knihovna a občas nám přijde paní učitelka ukázat nějaký zajímavý knížky, které máme i tady v knihovně*). Důležitost osobnosti čtenáře dokládá následující odpověď žáka: *Asi je to spíš na tom jedinci, jak to bere, než na škole. Tento žák není jediný, který má stejný názor: Je to tak, že pokud nechceme číst sami tak s tím škola nic neudělá. Je to o člověku.* A stejně jako žákům školy základní, tak i žákům školy Montessori **není příjemné, pokud je škola ke čtení nutí. Nucení včetně povinnosti psát čtenářské deníky ve formě, která jim nevyhovuje, za motivaci nepovažují** (*Tím, že musím dělat čtenářské deníky tak nevím, jestli motivuje, ale musíme číst, ta škola nás k tomu tak jakoby nutí, neuděláš čtenářský deník tak máš poznámku, tak ho radši napíšeš a poznámku nemáš. Motivace to není, prostě to musíš udělat, a když to nebudeš mít, tak budeš mít problém*).

Dalším důležitým faktorem je pro žáky základní školy **osobnost učitelky českého jazyka a její pojetí výuky**. Zatímco žáci Montessori školy mají se svou paní učitelkou českého jazyka kladný vztah (na otázku, zdali je paní učitelka motivuje ke čtení, odpovídali, že ano - *Já si myslím, že jo. Oni jako se snaží i vybrat něco na čtenářské dílny něco, co by nás mohlo zajímat a zaujmout všechny*), žáci základní školy jsou se svými hodinami českého jazyka nespokojeni. Na mou otázku, zdali jsou pro ně hodiny českého jazyka a literatury motivací ke čtení, odpovídají žáci takto: *My máme paní učitelku a je to takový jako zvláštní. Spolužačka hned dodává: a ta mě teda rozhodně nemotivuje*. Dále jsem se doptávala na to, jestli jsou hodiny literatury podle nich dobré, odpověď zněla *ne*, spolužačka doplňuje: *Noo, jak který. Většinou má paní učitelka nějaký výklad, pak si uděláme zápis a konec*.

Jak tedy udrží škola zájem žáků druhého stupně o čtení? Na tuto otázku nacházím odpověď v následující kapitole.

2.3.4 Jak udržet zájem o čtení u žáků druhého stupně?

Z názorů a odpovědí žáků na mé otázky mi vyplývaly hlavně prostředky, kterými udrží u čtení žáka škola. Tyto prostředky mi posloužily jako odpověď na tuto výzkumnou otázku.

Jako první bych jistě vyzdvihla důležitost **kvalitně připravených čtenářských dílen**. Jak už jsem psala v teoretické části, správně postavená hodina literatury, popřípadě správně zvolený referát na knihu či záznam četby, může žáky učit čtenářské gramotnosti a podnítit a udržet jejich zájem o čtení. To ostatně dokládají i výroky žáků, kteří spatřují důležitost ve čtenářských dílnách (*kdyby nebyly čtenářské dílny, tak bych si knížku nepřečetla asi žádnou*). Čtenářské dílny jsou pak pro žáky základní školy hlavním zdrojem času, který u čtení tráví (*čtu většinou o ty čtenářské dílny, jak máme ve škole – já mám rituál, že čtu vždycky na každé čtenářské dílně*).

Důležitým faktorem je potom **vhodný výběr knihy** pro žáky dané věkové kategorie: *Oni jako se snaží i vybrat něco na čtenářské dílny něco, co by nás mohlo zajímat a zaujmout všechny*.

Pak je jistě důležité, aby škola dala **prostor žákům si knihy mezi sebou doporučovat** a vytvořila bezpečné prostředí, ve kterém se žáci nestydí před sebou mluvit. O důležitosti doporučování knih mezi vrstevníky jsem psala již v kapitole s názvem Proč žáci čtou, a co si o čtení myslí.

Žáky Montessori školy by udržela u čtení podmínka, že by měli **na čtení větší prostor a více času i ve škole** (*já jsem si třeba četla ve třídě a ona nám vlastně zadala čtenářský deník a*

když si potom ve třídě čtu, protože nemohu doma tak s tím mají problém – dát mi prostor i ve škole).

Žáky základní školy by naopak u čtení udrželo, **kdyby neměli tolik práce a úkolů ze školy na doma nebo se nemuseli připravovat na testy** (*pak když nám řeknou, ať čteme doma tak nám dají ještě úkoly, nebo nám dají testy, abychom číst nemohli*). Zde tedy žáci naráží na množství úkolů, které po nich škola vyžaduje, což společně s jejich koníčky může znamenat nedostatek volného času, který by třeba využili ke čtení knih.

Žáci základní školy spatřují za důležité také **projekty a akce podporující čtení**, které škola pořádá. Například soutěže o nejlepší básničku, recitační soutěž nebo akci Čteme si navzájem, během které žáci chodí číst spolužákům do nižších ročníků.

Naopak žáky Montessori školy udržuje ve čtení i vedení formy **čtenářského deníku**. Dokonce to žáky i baví: *Ale když vím, že potřebuju napsat čtenářský deník tak mi nevadí si tu knížku číst, i mě to baví.*

2.3.5 Jaké jsou konkurenty čtenářských zájmů žáků druhého stupně?

V předchozí kapitole vyplynuly názory, kterak udržet žáka druhého stupně u čtení. V této kapitole se podíváme naopak na to, co žáka od čtení odtrhává, tedy na konkurenty čtenářských zájmů.

Nejčastější odpovědí bylo u žáků základní školy, že prostě **nemají čas** (*nemám čas, musím dělat úkoly do školy nebo se učit na testy*). Naopak žáci Montessori školy odpovídali na otázku tak, že dělají raději jiné věci, které jsou pro ně prioritou (*Já třeba někdy nečtu kvůli tomu, že mám jiné věci, co si najdu a co mě baví víc, co dokážu prioritizovat*). Mezi jiné věci, které dělají raději, patří například **trávení času venku** (*Když mám volný čas tak dám přednost jít ven*), s kamarády (*radši jsem venku s lidma ze třídy, i když třeba děláme něco do školy nebo tak ale rozhodně si nečteme*) nebo **lenošení** (*Ve volném čase spíš radši ležím*). Dalším konkurentem jsou pak například **kroužky a další mimoškolní aktivity** (*chodím na trénink a to pak čtení vůbec nestíhám*) nebo povinnosti od rodičů (*mám toho hodně pak i co zařídit od mámy, tak na to čtení není čas i když bych chtěla*).

Nejvýznamnějším a nejdiskutovanějším faktorem, kterého jsou si žáci Montessori školy vědomi, je ten, že **každý jsme nějaký a někdo nemá čtení na prvním místě a ani jako koníček, jednoduše ho čtení nebaví** (*Mně přijde, že ten kdo jakoby chce číst a má chuť tak si vždycky cestu ke knížce najde, a ten co nechce číst a nebaví ho to, tak nemá potřebu číst*). Nechtějí si na čtení pak ani udělat čas, i když jsou si vědomi toho, že je to přínosné (*I když*

vím, že je to přínosný tak nějak si ani nesnažím udělat čas, abych si četla. Prostě mě to nebaví). Pokud si tedy žák na četbě knih nenajde něco, co by ho bavilo, tak nechte: Prostě ten člověk na tom najde to, co ho baví a pro někoho je to věc, která ho nebaví tak nechte.

Dalšími konkurenty ve čtení jsou pak knihy povinné, které žáci přečíst musí, aby měli přehled k přijímacím zkouškám (*když to jsou nějaký, jakože co musíme číst, nebo jsou dobrý na střední školy tak mě to až tak nebaví, protože musím*), a tím pádem si ke čtení ani nenajdou tu správnou chuť (*Není nic, co by mě vyloženě odrazovalo. Já ráda čtu různé články, já ráda čtu cokoliv. Ale nenajdu si úplně chuť tu knihu číst, já zas nemusím příběhy a ani tu druhou světovou a takové ty vyloženě drama z doporučených knih což mě taky prostě nebaví. Ani jsem nenašla oblíbený žánr*).

2.3.6 Co by podle žáků měla škola / učitelé dělat proto, aby je motivovala / motivovali ke čtení?

Poslední výzkumnou otázku jsem pak formulovala tak, aby z ní vyplynula doporučení od žáků – co by měla škola / učitelé udělat proto, aby je motivovala / motivovali ke čtení? Zároveň bude tato kapitola shrnující kapitolou, protože se zde budeme ohlížet i za názory, které od žáků již zazněly dříve, a už jsem o nich psala.

Na prvním místě spatřují žáci základní školy motivaci v tom, aby je **škola do čtení nenutila a nezdůrazňovala důležitost čtení pro jejich život** (*já myslím, že mě nepodporuje [škola], protože do nás pořád hučí, ať čteme a to mě odrazuje*) a dala jim na čtení prostor tím, že **nebudou mít žáci tolik domácích úkolů a testů**, na které cítí povinnost se připravit (*pak nám řeknou, ať čteme doma, tak nám dají ještě úkoly nebo nám dají testy, abychom číst nemohli*).

Dále také z rozhovorů vyplynulo, že školy by mohly dát žákům **více času na čtení: škola by nám měla dát více času na čtení, a to tím, že nás nebude zahlcovat jinýma věcmi**. Toto řekl žák základní školy a shodl se i s žákem z Montessori školy: *víc prostoru na čtení, mě přijde, že toho po nás s tím čtením chtějí hodně, ale už nám nedají tolik čas*.

Školy a učitelé by pak měli dále **pokračovat v pořádání akcí podporující čtení**, ty žáky motivují. Důkazem toho může být autentický výrok žáka na mou otázku (Čím váš škola motivuje ke čtení?): *Třeba akcí Čteme si navzájem*. Tento výrok hned doplňuje názorem spolužáka: *Jojo, všichni píšou příběh. A ten pak čteme těm malým menším dětem. Deváťáci si čtou navzájem s páťaky příběhy a pak jakoby s sebou vezmeme vlastní knížku, kterou si čteme a o ní si povídáme*.

V Montessori škole si **žáci myslí, že jejich paní učitelka motivuje dostatečně, zejména vhodným výběrem knih:** *Já si myslím, že jo. Oni jako se snaží i vybrat něco na čtenářské dílny něco, co by nás mohlo zajímat a zaujmout všechny.*

Učitelé by měli dát žákům prostor, aby si mohli **přinést do čtenářské dílny vlastní knihu**, což je v souladu s tím, že žáci čtou zejména to, co je baví, co zrovna mají potřebu číst v určité životní situaci či v jejich rozpoložení, náladě. Z toho mají žáci velkou radost: *Já jsem ráda, když máme ty dílny zrovna se zadáním, že si smíme přinést naši vlastní knížku.* Tento názor hned potvrzuje spolužák: *To je fakt, také jsem radši, když si mohu přinést knížku mojí, nebo mi čte kamarád z té jeho.*

Důležitá je i **přítomnost knihovny ve škole** (*mně pomáhá hodně to, že máme ve škole knihovnu s knížkami, který pak mohu využít*).

V poslední řadě bych ráda sdílela názory žáků, ze kterých jasně vyplývá, že **pokud žáci nebudou chtít, tak škola nic neudělá.**

Pro mě by asi škola nemohla udělat nic, protože když se do toho nedokopu já tak mě nikdo jiný ke čtení nepřinutí.

Je to tak, že pokud nechceme číst sami tak s tím škola nic neudělá. Je to o člověku.

Takže to ani moc nejde nás k tomu nemotivovat, pokud nechceme sami.

Asi je to spíš na tom jedinci, jak to bere, než na škole.

2.3.7 Porovnání názorů žáků ze základní a Montessori školy

Ráda bych ještě dala prostor pro porovnání názorů žáků základní a Montessori školy. Tyto názory bych ráda porovnávala i v odpovědích, které nebyly důležité pro zodpovězení výzkumných otázek, přesto mi z rozhovorů s žáky vyplynuly.

Mnohem více se mnou sdíleli vlastní názory žáci z Montessori školy, byli upovídaní. Na úvod se mi představili a povídali o svém čtenářském já. To je ostatně vidět i na představení jedné slečny z Montessori školy: *No tak já jsem taky Kačka, a řekla bych o sobě, že asi nejsem zas tak velký čtenář a měla jsem to tak, že když jsem byla třeba v první nebo druhý třídě tak jsem čtení strašně nenáviděla, protože jsem si strašně pletla malý psací b a malý psací d. Strašně sem to pletlo, všichni už to uměli a já jsem byla v podstatě poslední. Se psáním to bylo taky stejný. Všichni už v první druhý psali písanku a já jsem jí začala psát až tak na konci druhý, protože jsem chodila ještě na grafomotoriku. Takže potom jsem byla, dá se říct, zaostalá ale i ve čtvrtý mě máma nutila číst. Teda ne nutila, já jsem musela a strašně jsem to*

nenáviděla ale, aby se procvičilo jenom to čtení. Ale potom až tak v pátý jsem začala mít ráda knížky. Naopak žáci školy základní odpovídali velice stroze, své názory nerozváděli, a to i přesto, že jsem se s nimi znala víc.

V obou školách jsem se setkala jak s **žáky, kteří četli rádi a pravidelně** (*Já taky každý den a pravidelně* – žák základní školy; *čtu každý den, když mám chuť* – žák Montessori školy), tak s **žáky, kteří čtou na svůj věk překvapivě hodně** (*ano, já čtu každý den dvě až tři kapitoly denně* – žák základní školy; *každý týden jednu knihu* – žák Montessori školy) a taktéž s **žáky, kteří čtou velice málo anebo vůbec** (*já čtu jen o prázdninách a to ještě musím mít chuť* – žák základní školy; *já nečtu vůbec, nejsem čtenář* – žák Montessori školy).

Když jsem se žáků v obou školách zeptala na otázku, zdali jim rodiče předčítali (kategorie **předčítání**), když byli malí, tak zaznívala jasná jednohlasná odpověď, že ano. Tato odpověď byla dále rozváděna na příkladech konkrétních knih (Pohádky o Puclíkovi, Pipi dlouhá punčocha) nebo naopak žáci porovnávali dobu, když byli malí, a přítomnost. Rozhovořili se tak o tom, jestli jejich rodiče dnes čtou (*dřív mi četli, ale teď už sami moc nečtou*). Na tomto základě jsem zvolila další kategorii, kterou bylo **čtenářské zázemí žáka**.

V této kategorii jsem se od žáků Montessori školy dozvěděla, že minimálně jeden rodič žáka je čtenář (*můj táta, kdyby měl čas tak by četl pořád. On teď nemá moc čas na čtení a říká mi, že já mám štěstí, že si mohu číst*) a je žákem viděn, jak čte. Rodič pak žákovi doporučuje knihy a on na jeho doporučení dá. Žáci základní školy o doporučování knihy mezi nimi a jejich rodiči nemluvili vůbec, naopak spíše sdíleli názor, že jejich rodiče buď na čtení nemají čas (*máma četla hodně, ale teď jak má tři děti, tak nestíhá*), nebo čtou pouze zřídka (*můj táta, on čte vždycky, jenom když jedeme k moři, to ho vidím poprvé otevřít knížku*).

Názory na čtení knih se u žáků nelišily. Žáci obou škol se shodli na přínos ve spojení s jejich slovní zásobou a gramatikou. O čem ale navíc hovořili žáci Montessori školy, byl přínos i ve směru faktických znalostí (*i se něco dozvíš, nevím právě, jak říká Kačka, slovní zásobu, i nějaká fakta, pokud čteš historické*) a budování fantazie (*rozvíjí to i představivost, fantazii. Třeba když si pustíš film a potom knížku, tak za prvé v knížce bývá víc detailů a naopak si to můžeš v knize lépe představit*).

Co se **doporučování knih mezi vrstevníky** týče, tak z rozhovorů vyplynulo, že více mezi sebou o knize mluví žáci školy Montessori (více v kapitole Proč žáci čtou a jejich názor na čtení). Na základní škole jsem vedla rozhovor s jednou skupinou 6 chlapců, která dokonce odpověděla, že knihy si nedoporučují mezi sebou vůbec. **Čtení knih na čtenářských dílnách**

je jak pro žáky Montessori školy, tak pro žáky základní školy (pro ty, kteří málo čtou) jediným zdrojem, kdy si čtou. O **doporučování knih mezi rodičem a žákem** pak hovořili pouze dva žáci a oba ze školy Montessori.

Žáky základní školy více trápilo pojetí výuky českého jazyka jejich paní učitelkou. Měli pocit, že je na přijímací zkoušky nepřipravuje dostatečně a jsou nešťastní, protože mají každý rok novou paní učitelku. Toto střídání není dle jejich slov efektivní a odráží se v kvalitě výuky a v přípravě na přijímací zkoušky. Naopak žáci školy Montessori mají svou paní učitelku rádi, o přijímacích zkouškách nehovořili vůbec a dokonce dali i na její doporučení knih a rádi si s ní o knihách povídají (*já jsem docela i rád za to, že mi Jana [žáci učitelce tykají a oslovují ji jménem – pozn. autora] občas doporučí knihu a můžu si s ní o tom povídat*).

Veřejné knihovny navštěvují žáci základní školy minimálně, někteří pouze v případě, že do ní jdou se školou (*do knihovny chodím, jen když jdeme se školou*). Žáci Montessori školy do knihoven také nechodí, ale jako důvod uvádějí, že mají raději vlastní knížky, tedy podnětné čtenářské zázemí doma (*Už ne ale chodila jsem často, dřív jsem četla víc tak jsem chodila, ale teď mám oblíbené knížky a ty mám doma a ty čtu třeba občas i dokola*). Další důvod uvádějí, že jim nevyhovuje omezený čas na půjčování knih (*Já mám průkazku do knihovny, ale mě to moc nevyhovuje, protože vždycky máš nějaký ten čas, do kdy to musíš vrátit a já tu knížku čtu vždycky dlouho. Mám radši knížku doma*).

Knížky jako dárek dostávají žáci na obou školách, a to i pokud si je nepřejí (*ne že bych si knihy vyloženě přála, ale pokud je dostanu tak mi to nevadí a ráda si je přečtu*). Pokud žáci knihy nedostávají, tak je to z důvodu, že ty, které již dostali, nestíhají číst (*nedostávám a jsem za to ráda, protože to, co jsem dostala, jsem ještě nepřečetla, ale asi jako ty nové knihy bych ráda dostala*) nebo nemají s rodiči stejný vkus (*Já jsem jednou na Vánoce dostala knížky, který vybírali rodiče, a od té doby si vybírám radši sama*).

Projekt zaměřený na čtení žákům z nižších ročníků funguje jak na škole základní (*Čteme si navzájem – jojo všichni píšou příběh, a ten pak čteme těm malým menším dětem*), tak na škole Montessori (*občas někdo chodí číst malým dětem do prvního trojročí. To je dobrovolné*).

V poslední řadě bych se chtěla zmínit o tom, jaké **projekty podporující čtení** žáci znají. Projekt Čtení dětem je velice známý žákům základní školy (tři žáci, v každé skupině jeden, si na tento projekt vzpomněli), naopak žáci Montessori znají projekt Čtením pomáháme (*já*

znám také jenom čtením pomáháme, jiné ne). Žáci základní škol pak hovořili více o projektech, které mají v rámci školy (tyto projekty zde nemohu jmenovat z důvodu anonymizace školy, mohu ale sdělit, že jde o různé literární soutěže, psaní básniček a čtení v aule, které souvisí s projektem školy Čteme si navzájem, recitační soutěže), naopak žáci školy Montessori si vzpomněli na Bibliobus (*Ještě loni nám sem jezdil BIBLIOBUS*) a také na obdobu KnihoBudek, fungujících u nich na škole (*Jo a ještě máme ve škole BER DEJ – vezmeš si knihu a na oplátku tam dáš jinou*).

2.3.8 Porovnání výsledků ohniskových rozhovorů s výzkumem – České děti jako čtenáři 2014

V této kapitole bych chtěla stejně jako v kapitole 2.1.2 porovnat výsledky sběru dat z ohniskových rozhovorů s výzkumem Českých dětí jako čtenářů 2014. Jsem si vědoma malého počtu respondentů oproti výzkumu paní Prázové a ostatních autorů, přesto bych ale ráda své výsledky porovнала, a to z toho důvodu, že i přes již zmiňovaný počet respondentů se výsledky výrazně nelišily.

Z výzkumu Českých dětí jako čtenářů 2014 vyplynul fakt, že pro více než čtvrtinu dětí je čtení povinnost (27% dětí ve věku 9-14let). Tento fakt sdílejí i děti ze základní školy. Podle názoru zhruba tří žáků je škola do čtení nutí, a tím vzniká povinnost číst, která je žákům nepříjemná.

Další věcí, ve které se shodli jak respondenti výzkumu Českých dětí jako čtenářů 2014 a respondenti mého výzkumu, je odpověď na otázku *Baví tě čtení knih?* Až 34 % dotazovaných ve výzkumu paní Prázové a ostatních autorů odpovídalo: *docela baví*. Tento názor sdílí jak žáci Montessori školy, tak žáci školy základní. Zároveň k tomuto názoru ale žáci dodávají, že záleží na člověku. Většinu ale musí kniha opravdu bavit a zaujmout, a to jak obsahem, tak například vzhledem a ilustrací.

Důvod, proč žáci málo čtou, je ten, že existuje spousta zábavnějších věcí, které by žáci dělali raději, popřípadě jsou schopni prioritizovat a čtení pro žáky není na prvním místě. Tento fakt vyplývá jak z mého výzkumu, tak z výzkumu Českých dětí jako čtenářů. Až 64 % dotazovaných ve věku 13-14 let uvádí, že nečte právě proto, že existuje spousta zábavnějších věcí, než je čtení knih.

Pravidelnost ve čtení a čtecí rituály byla jedna z kategorií, kterou jsem u žáků také sledovala. Z výzkumu Českých dětí jako čtenářů 2014 vyplynulo, že: *děti ve věku 9-14 let si v týdnu čtou většinou spíše až večer před spaním, obvykle pokud mají již splněny své povinnosti do školy a*

pokud „mají čas“, (...) a tak jim na čtení zbývá prostor jen při delších cestách veřejnou dopravou (Prázová a kol, Brno 2014, str. 24). V tomto se respondenti obou výzkumů shodli. Žáci v mém výzkumu také uváděli, že nejčastěji si čtou večer před spaním (já čtu většinou večer, mám knížku na nočním stole a čtu u sebe v pokoji) nebo když mají splněné všechny povinnosti (třeba po učení si jdu číst) a také v případě dlouhého cestování MHD (já při cestování, třeba tady po Praze, když někam jedu, třeba MHD, tam se mi čte opravdu dobře).

3 Závěr

Hlavním tématem této bakalářské práce bylo téma motivace ke čtenářství. V teoretické části jsem pátrala po definicích jednotlivých důležitých pojmů, jako je čtenářství a čtenářská gramotnost. Současně jsem se na problematiku poklesu čtenářství a následně čtenářské gramotnosti dívala očima mnoha autorů a výzkumů a sdílím názor, že za pokles čtenářství u žáků převážně druhého stupně může současná doba.

Žijeme v době velice uspěchané, v době sociálních médií a jiných konkurentů čtenářství, což je jedním ze zásadních důvodů poklesu zájmu žáka o knihu.

Jak jsem se zmiňovala již v úvodu práce, cesta po teoretických poznatcích mi byla opravdu cestou velice inspirativní a motivující pro praxi. Metody, které jsem poznala při zpracování kapitoly Možnosti rozvoje čtenářství v současné základní škole, jistě využiji a budu doporučovat dál, dávají mi totiž smysl.

V poslední řadě bych se chtěla ohlédnout za praktickou částí této práce. V předvýzkumu pro tuto bakalářskou práci jsem se věnovala otázce žánrových preferencí žáků druhého stupně. Z tohoto předvýzkumu vyplynulo, že chlapci raději čtou knihy dobrodružné, sci-fi a fantasy. Tento výsledek pro mě nebyl překvapením. Myslím si, že chlapci sahají po těchto žánrech hlavně z toho důvodu, že jsou ovlivněni akčním světem počítačových her a televizních pořadů. Co pro mě ale bylo překvapením, byl výsledek u jedenáctiletých chlapců. Ti v dotazníku jasně uvedli na prvním místě knihu Deník malého poseroutky (Kinney), což se shoduje s výsledkem ankety Sukovy knihovny.

Výsledky kategorie dívek pro mě také nebyly překvapením. Ve věku 12-14 let se u dívek na prvním místě drží jednoznačně knihy dobrodružné a zároveň romantické. Dívky si v tomto věku utvářejí názor na lásku a opačné pohlaví a rádi o tomto tématu i čtou. Naopak u dívek jedenáctiletých se sice na prvním místě objevily knihy dobrodružné, ale nikoliv romantické. Celkově tedy u mnou dotazovaných dívek vítězí kniha s dobrodružnou romantickou tematikou.

Tyto výsledky předvýzkumu jsem porovnávala s výsledky výzkumu Českých dětí jako čtenářů 2014 a byla jsem mile překvapena, že se první příčky shodují, a to i přes fakt, že respondenti mého předvýzkumu odpovídali na otázku otevřenou, kdežto respondenti výzkumu Českých dětí jako čtenářů 2014 měli otázku uzavřenou.

Dalším velice milým překvapením pro mě byly názory žáků, které zaznívaly při uskutečňování ohniskových rozhovorů (druhé metody sběru dat, kterou jsem pro tuto práci zvolila). Pátrala jsem hlavně po odpovědích na tyto výzkumné otázky: co dělá škola pro to, aby motivovala žáky ke čtení, jak udržet zájem žáků druhého stupně u čtení, jaké jsou konkurenty čtenářských zájmů žáků druhého stupně, co by škola/učitelé měli udělat pro to, aby žáky ke čtení motivovala.

Všechny názory, které zde budu sdílet, vyplývají z názorů žáků (názory žáků budou stejně jako v praktické části práce upraveny kurzívou). Když jsem s žáky hovořila o tématu výběru knihy, podle čeho si knihu vybírají a jak velkou roli pro ně hraje vzhled, tak se mi dostalo odpovědi, že vzhled pro ně sice roli hraje, ale časem si sami přišli na to, že pouze na vzhledu knihy nezáleží. Za tento názor jsem byla moc ráda, sama tento názor zastávám.

Zpět ale po cestě hledání odpovědi k výzkumným otázkám. První výzkumná otázka zněla: Co dělá škola pro to, aby motivovala své žáky druhého stupně ke čtení?

Jsem velice ráda, že mi žáci objasnili názor, že hlavní zdroj motivace školy ke čtení nalézají ve čtenářských dílnách. Pro mnohé žáky je to jediný zdroj jejich čtení a pro jiné je to naopak prostředek motivace. Dalším zdrojem motivace ze strany školy, který se ale u žáků minul účinkem, je vyšší počet hodin literatury. Žáci základní školy, které tato otázka trápila, jsou žáci ambiciózní, kteří by se rádi dostali na střední školu a byli lépe připraveni na přijímací zkoušky, než motivování ke čtení. Oproti tomu žáci Montessori školy sdílí skvělý názor, se kterým souhlasím, a to je ten, že velkou roli na cestě za jejich čtenářstvím hrají oni sami a jejich osobnost. S tímto tvrzením jednoznačně souhlasím, přesto si stále nejsem jistá, jaká osobnost je osobností čtenáře. Žáci totiž jednoznačně odpovídali, že jim rodiče četli, když byli malí, že minimálně jeden jejich rodič je čtenářem, přesto ale se našli tací rodiče, o kterých žáci tvrdili, že nečtou vůbec.

V druhé výzkumné otázce jsem si kladla za cíl odpovědět na otázku: Jak udržet zájem žáků o čtení?

Z výpovědí a názorů žáků mi jednoznačně vyplývalo, že by škola měla pokračovat v akcích podporující čtenářství, které v rámci prostředí školy pořádá (tyto akce do značné míry žáky motivují) a nadále kvalitně připravovat čtenářské dílny s ohledem na úroveň čtenářské gramotnosti žáků a jejich potřeby. Další věc, kterou může škola pro žáky udělat, aby je udržela u čtení, je vytvořit bezpečné místo, ve kterém se nebudou žáci stydět si knihy

doporučovat a mluvit o nich. Dát žákům prostor si na knihu udělat vlastní názor a do čtenářské dílny si donést i knihu vlastní.

Ve třetí výzkumné otázce jsem se zabírala tím, jaké jsou konkurenty čtenářských zájmů žáka. Zjistila jsem, že na prvním místě je sice na první pohled prostý, ale zároveň smutný fakt, a to ten, že žáci prostě nemají čas. Když už si čas najdou, tak ho raději tráví jinými aktivitami nebo jsou schopni prioritizovat, a kniha pro ně není na prvním místě. Nešťastnou roli v konkurentech čtení žáka pak hraje i povinná literatura. Zde žákům vadí fakt, že prostě tuto knihu číst musí, a již tento fakt jim je nepříjemný.

Poslední čtvrtou výzkumnou otázkou jsem se snažila zmapovat konkrétní doporučení od žáků, která by mohla škola či učitelé využít jako nápady pro to, aby motivovali žáky ke čtení.

Jako první doporučení od žáků vyplynul fakt, že jsou neradi, když je učitelé do čtení nutí. To je do jisté míry od čtení odrazuje. Otázkou ale zůstává, kdyby škola žáky do čtení příliš nenutila, zdali by žáci vůbec četli. Další přání žáků je, aby měli více prostoru na čtení. Ať už ve výuce, nebo při čtenářských dílnách. Zde ale chápu, že vyučovací hodina má pouze 45 minut a do tohoto času nelze vměstnat více prostoru pro čtení. Z čehož vyplývá další doporučení. Ať školy a učitelé pokračují v pořádání akcí podporující čtení a ať škola dá žákům najevo, že prostor pro čtení mají i ve svém volném čase, a to například v aktivitách týkajících se čtení, které škola pořádá popřípadě může pořádat po výuce. Cestu si pak k tomu musí z větší části najít oni sami. Z názorů žáků totiž také jasně vyplynulo, že pokud oni sami nebudou chtít číst, tak škola ani učitelé nic nezmůžou, a to je bohužel ve světě pubescenta obecně známý fakt.

Při zpracování bakalářské práce jsem si osvojila základní pojmy ve světě čtenáře. Utříbila jsem si myšlenky a prostřednictvím tuzemských i zahraničních výzkumů jsem získala širší pohled na svět českého čtenáře. Zjistila jsem, že můj názor a obava o českého čtenáře na druhém stupni je sice oprávněná, ale pro svět učitele existuje mnoho prostředků, kterými žáka může motivovat a jeho čtenářství zlepšit a posilovat. Měla jsem obrovskou radost, když jsem při ohniskových rozhovorech na Montessori škole dostala krásné doporučení na knihu a já sama mohla knihu žákům doporučit. Tato práce mi opravdu byla cestou inspirativní a pro praxi využitelnou a na její poznatky a zpracování jsem velice pyšná. Při vedení ohniskových rozhovorů jsem se utvrdila v názoru, že je velice důležité žákům naslouchat. Oni sám nám často ukážou řešení. A sama pro sebe si slibuji, že její výsledky a poznatky, které jsem díky zpracování této práce získala, budu šířit světem učitelů dál.

Protože jak říká Oscar Wilde: „Ten, kdo čte, žije s každou další knihou život navíc. Kdo nečte, má jen ten svůj“.

Zdroje

Alternativní školy, povídání o alternativním školství, Montessori [online], [cit. 10-04-2019], volně dostupné: <http://www.alternativniskoly.cz/category/montessori/>

ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online], [cit. 03-01-2019]. . 2011. Praha: VÚP, 2011 [cit. 2019-04-08]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

Celé Česko čte dětem, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <https://celeceskoctedetem.cz>

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

Čtenářské kluby, Metody a postupy, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <https://new.ctenarskekluby.cz/co-nabizime/metody>

Čtenářské kostky, reklamační leták, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_referatoknize

Čtením a psaním ke kritickému myšlení, RWCT International Consortium, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Čtení pomáhá, O projektu čtení pomáhá, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.ctenipomaha.cz>

Čtesyrád, Čtenářův sympatický rádce, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.ctesyrad.cz>

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-804-8.

GABAL, Ivan, VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, Lenka. *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*, 2003, [online], [cit. 24-02-2019]. volně dostupné: <https://ipk.nkp.cz/docs/jakctouceskedeti.pdf>

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

CHALOUPKA, O. (2004). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.

KAŠPAROVÁ, *Referát o přečtené knize – kritické listy 3*, 2001, [online], [cit. 26-03-2019]. volně dostupné: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty3_referatoknize

Klub dětských knihoven, Stránka určená pro Svaz knihovníků a informačních pracovníků SKIP, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <http://www.knihovnadobris.cz/kdk-skip/>

Knihobudka, Vytváříme bezplatné pouliční knihovny, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.knihobudka.cz>

Kniha Ti sluší, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <https://www.knihatislusi.cz>

Knihovna Jiřího Mahena v Brně, Centrum dětského čtenářství, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <https://www.kjm.cz/centrum-detskeho-ctenarstvi>

LAUFKOVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018, 2018, II(1), 29-61 [cit. 01-12-2018]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8

Listování, scénické čtení, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.listovani.cz>

MERTIN, Václav, *Rodina v dnešní společnosti a její vliv na čtenářství*, 2013 [online], [cit. 24-02-2019]. volně dostupné: <https://www.svkhhk.cz/Pro-knihovny/Zpravodaj-Unas/Clanek.aspx?id=20130110>

Mezinárodní šetření PIRLS 2016, Česká školní inspekce, Národní zpráva [online], [cit. 24-02-2019] volně dostupné: http://www.csicr.cz/html/PIRLS_2016_narodni_zprava/html5/index.html?&locale=CSY

Mezinárodní šetření PISA 2015, Česká školní inspekce, Národní zpráva, [online], [cit. 24-02-2019] volně dostupné: <http://www.csicr.cz/html/PISA2015/html5/index.html?&locale=CSY>

MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

MORGAN, D. L. (2001). Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Tišnov: Sdružení SCAN.

Noc s Andersenem [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.nocsandersenem.cz>

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

PIRLS, Česká školní inspekce [online], [cit. 24-02-2019] volně dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

PISA, Česká školní inspekce [online], [cit. 24-02-2019], volně dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>

POLÁKOVÁ, Irena, Eva BĚLINOVÁ a Alžběta INGROVÁ. *S knihou po škole: školní čtenářské kluby*. V Praze: Nová škola, 2014. ISBN 9788090580701.

PRÁZOVÁ, Irena, Kateřina HOMOLOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-492-8.

Rosteme s knihou, kampaň na podporu četby knih, [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktuality/>

SVAZ KNIHOVNÍKŮ A INFORMAČNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR, *Čtenářství, jeho význam a podpora*, 2008, Praha, [online], [cit. 01-04-2019], volně dostupné: http://www.wold.nkp.cz/o_knihovnách/SKIP/KeStazeni/ctenarstvi.pdf

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize : (2007)*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

„Vítej na palubě...“ – Námořní mapa anebo krátký (neúplný) přehled možných klubových aktivit, [online], [cit. 26-03-2019], volně dostupné: <https://new.ctenarskekluby.cz/co-nabizime/metody>

Výsledky soutěže Dětský knihomol 2017, Suk – čteme všichni [online], [cit. 02-04-2019], volně dostupné:

https://www.npmk.cz/sites/default/files/suk/archiv/vysledky_souteze_detsky_knihomol_2017.pdf

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CZECHRA. *Kritické myšlení.cz* [online], [cit. 03-01-2019]. Volně dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_czechra